جامعة محمد بوضياف – المسيلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الرقم التسلسلي: D.EPS/12/14

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

أثر برنامج نشاط بدني رياضي تربوي مقترح على تنمية الذكاء الوجداني و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

إعداد الطالب: كرميش عبدالمالك فريد

لجنة المناقشة مكونة من:

- مجيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	رئيسا
- بوسكرة أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف – المسيلة	مقررا مشرفا
- عثماني عبد القادر	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد خيضر - بسكرة	عضوا
- زهوي ناصر	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف – المسيلة	عضوا
- مهدي عزالدين	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف – المسيلة	عضوا
- قطاف محمد	أستاذ محاضر " أ "	جامعة ثليجي عمار – الاغواط	عضوا

السنة الجامعية :2018/2017

شكر وتقدير

قال تعالى:" ومن شكر فإنما يشكر لنفسه "(النمل :40).

الحمد لله الذي أتم علينا نعمه ظاهرا وباطنا، وصلاة وسلاما على نبيه محمد أحسن البشر خلقا، الذي عاش ومات وهو لله حامدا شاكرا، وعلى آله وصحبه الكرام الذين اقتدوا بهديه فكانوا للسماء نجوما، وبعد:

أحمد الله الذي أعانني على اتمام هذا العمل وإنجازه، فقد هيأ لي الأسباب المعينة على ذلك واعترافا مني بالفضل والجميل لمن مد لي يد العون وساعدني على إنجاز هذا العمل، أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس في المعهد على إتاحتهم الفرصة لمواصلة دراستي ومشواري العلمي، لما قدموه من جهد ومعلومات ونصائح وتوجيهات خلال فترة الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والإمتنان إلى الأستاذ الدكتور أحمد بوسكرة

الذي تفضل مشكورا فقبل الإشراف على هذه الأطروحة

وعلى رعايته الكريمة، وتوجيهاته وملحوظاته القيمة، ومتابعته المستمرة، وجهوده الخيرة المثمرة، التي كان لها الفضل الكبير بعد الله عز وجل في إخراج هذه الدراسة الى الواقع بالشكل المطلوب، فقد كان نعم المشرف فله مني كل التقدير والإحترام فجزاه الله خير الجزاء.

واعترافا مني بالجميل أتقدم بعظيم الشكر إلى كل أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة الذين أعطوا بغير حدود من وقتهم وعملوا معي بروح لا تعرف الكلل وحماسة لا تعرف الفتور.

وأخيرا أقدم شكري وتقديري إلى كل من كان له أثر في مساعدتي وتشجيعي على إنجاز الدراسة، وإلى كل من قدم العون والنصح والتوجيه خلال فترة الدراسة وتطبيقها.

دعائي للجميع أن يجزي الله لهم الأجر والمثوبة، وأن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم.

إهداء

إلى من كان لهما الفضل بعد الله فيما أنا عليه، نهر العطاء، ومصدر الحنان، إلى من أنجبا وربيا وأعطيا بسخاء من غير من ولا رجاء، أطال الله عمرهما على الطاعة والعمل الصالح.

إلى والديٌ العزيزين، برًا بهما و محبة لهما، سائلا الله تعالى القدير أن يمطر عليهما سحائب رحمته ويفرغ عليهما صبرا، ويختم لهما بالصالحات.

إلى إخوتي، وأخواتي الأعزاء، الذين شجعوني على المواصلة وقدموا لي كل عون سهل لي بعد توفيق الله، النجاح وإخراج هذا العمل للوجود.

إلى زوجتي الفاضلة اكراما و تقديرا، وعرفانا بفضلها، جزاها الله خيرا وأحسن مثوبتها.

والى ابنائي وأحبائي ايمان ومهدي اعلى الله شأنهم جميعاورفع قدرهم، الذين كانوا خير معين لي على تحقيق النجاح، وتهيئة الظروف المعينة عليه.

والى أصدقائي الأوفياء الذين قدموا لي الكثير من العون والمساعدة.

إلى كل من شاركني عناء هذا البحث وساهم فيه بتوجيه، أو كتاب أو دعاء.

وإلى كل من قدم لي عونا ومساعدة.

اليهم جميعا اهدي هذا الجهد العلمي المتواضع عرفانا مني لهم بالجميل والإحسان.

"ربنا آتنا من لدنك رحمة وهيئ لنا من أمرنا رشدا " (الكهف:10)

قائمة المحتويات

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
	شكر	
	إهداء	
	مقدمة	(أ)
	الفصل الأول: الخلفية النظرية والدراسات السابقة	
1	الخلفية النظرية والدراسات السابقة	7
1-1	التدريس	7
1-1	مفهوم التدريس	7
2-1-1	خصائص التدريس	8
3-1-1	الأساليب التدريسية الحديثة في التربية البدنية والرياضية)	8
4-1-1	الفرق بين التدريس الحديث (المعاصر) و التدريس التقليدي	9
5-1-1	أساليب التدريس الحديثة	10
2-1	إستراتيجية الأسلوب التبادلي	11
1-2-1	مفهوم الأسلوب التبادلي	12
2-2-1	بنية التدريس بالأسلوب التبادلي	17
3-2-1	أهداف الأسلوب التبادلي	17
4-2-1	أنواع و أشكال التدريس بالأسلوب التبادلي	18
5-2-1	خصائص التدريس بالأسلوب التبادلي	19
6-2-1	خطوات تنفيذ التدريس بالأسلوب التبادلي	21
7-2-1	شروط نجاح تطبيق التدريس باستراتيجية الأسلوب التبادلي	22
8-2-1	تطبيق الأسلوب التبادلي	24
9-2-1	مميزات التدريس بالأسلوب التبادلي	25

10-2-1	أهمية التدريس بالأسلوب التبادلي	28
11-2-1	دور المعلم في تنظيم التدريس بالأسلوب التبادلي	28
3-1	التحصيل	33
1-3-1	مفهوم التحصيل الدراسي	33
2-3-1	وسائل قياس التحصيل الدراسي:	34
3-3-1	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	35
4-3-1	شروط التحصيل الدراسي الجيد	40
6-3-1	أهداف التحصيل	41
5-3-1	أهمية التحصيل	42
7-3-1	التحصيل والتقويم التربوي	43
8-3-1	سيرورة عملية التقويم التربوي	45
9-3-1	أهداف التقويم التربوي	46
10-3-1	التقويم بالكفاءات	46
11-3-1	خصائص التقويم بالكفاءات:	47
12-3-1	أنواع التقويم في مادة التربية البدنية والرياضية	47
4-1	الذكاء الوحداني	48
1-4-1	مفهوم الذكاء الوجداني	48
2-4-1	نماذج الذكاء الوجداني	50
3-4-1	الذكاء الوجداني وعلاقته بالمجالات الأخرى	53
4-4-1	الذكاء الوجداني في المجال الرياضي	54
5-4-1	الذكاء الوجداني وعلاقته بالانفعالات في المجال الرياضي	54
6-4-1	النظريات المفسرة للانفعالات:	55
7-4-1	النظريات والنماذج التي فسرت علاقة الانفعال بالأداء الرياضي	58
5-1	النشاط الرياضي التربوي في مرحلة التعليم المتوسط	60

1-5-1	مفهوم التربية البدنية:	60
2-5-1	مهام أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط	61
3-5-1	مفهوم مرحلة التعليم المتوسط	62
4-5-1	خصائص النمو لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (15-12 سنة)	63
5-5-1	أهداف مرحلة التعليم المتوسط	65
2	الدراسات السابقة	66
1-2	الدراسات التي تناولت الأسلوب التبادلي وبعض المغيرات التي لها علاقة بالتحصيل	66
-2-2	الدراسات التي تناولت الأسلوب التبادلي وبعض المغيرات التي لها علاقة بالذكاء الوجداني	81
3-2	مناقشة الدراسات السابقة	84
الفصل الثاني : الإطار العام للدراسة		
1	تحديد المفاهيم والمصطلحات	93
2	إشكالية الدراسة	99
3	أهداف الدراسة	103
4	أهمية الدراسة	104
5	فرضيات الدراسة	105
الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة		
1	الدراسة الاستطلاعية	107
2	المنهج المتبع في الدراسة	108
3	مجتمع وعينة الدراسة	108
4	أدوات جمع البيانات والمعلومات	113
5	إجراءات التطبيق الميداني للأداة	131
6	الأساليب الإحصائية	134
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها		

1	عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها	137
1-1	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى	137
1-1-1	تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى	138
2-1	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية	145
1-2-1	تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية	147
3-1	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة	152
1-3-1	تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة	153
4-1	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة	159
1-4-1	تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة	160
2	استنتاجات واقتراحات	172
1-2	استنتاجات الدراسة	172
2-2	اقتراحات الدراسة	172
	المراجع المعتمدة في الدراسة	175
	الملاحق	
	ملخص الدراسة	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أوجه الإختلاف بين التدريس الحديث (المعاصر) والتدريس التقليدي	9
2	نموذج لعملية التقييم	44
3	التصميم التجريبي لمجموعتي عينة البحث	108
4	المجتمع الاصلي الدراسة	109
5	عينة الدراسة	110
6	تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في متغيرات السن والطول و الوزن.	110
7	تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في متغير التحصيل	111
8	تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في متغير الذكاء الوجداني	112
9	الجانب التصرفي لنشاط"الكرة الطائرة"(ذكور وإناث)	114
10	اختبار النشاطات الفردية "لرمي الجلة"(ذكور واناث)	115
11	معامل الثبات لاختبار التحصيل	116
12	حساب معامل الصدق لاختبار التحصيل	116
13	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين	119

14	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	120
15	سلم التنقيط في مقياس الذكاء الوجداني المعتمد عليه في الدراسة	120
16	معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الفا كرونباخ	121
17	معاملات الارتباط بين عبارات بعد (المعرفة الانفعالية) الوعي بالذات ودرجة البعد ككل	122
18	معاملات الارتباط بين عبارات بعد إدارة الانفعالات ودرجة البعد ككل	123
19	معاملات الارتباط بين عبارات بعد تنظيم الانفعالات ودرجة البعد ككل	124
20	معاملات الارتباط بين عبارات بعد التعاطف ودرجة البعد ككل	125
21	معاملات الارتباط بين عبارات بعد التواصل الاجتماعي ودرجة البعد ككل	126
22	معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	127
23	دلالة الفروق بين الاختبارين(القبلي والبعدي)في متغير التحصيل لدى المجموعة التجريبية.	137
24	دلالة الفروق بين الاختبارين(القبلي والبعدي)في متغير التحصيل لدى المجموعة الضابطة	137
25	دلالة الفروق بين الاختبارين(القبلي والبعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموع التجريبية	145
26	دلالة الفروق بين الاختبارين(القبلي و البعدي)في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموع الضابطة	146
27	دلالة الفروق بين نتائج المجموعتين(التجريبية والضابطة)في متغير التحصيل في الاختبا البعدي	152
28	دلالة الفروق بين الاختبارين البعديين للمجموعتين(التجريبية والضابطة) في متغير الذكاء الوجداني	159

مقدمة

إن التطور العلمي والتفجر المعرفي الذي شهده العالم أضحى السمة المميزة لهذا العصر في مجال التربية والتعليم، والذي أسهم في تدعيم استخدام نظريات ونماذج وفلسفات من أجل تحسين وتطوير عملية التعليم، التي تعد هي الركيزة الأولى للتقدم وهي الأساس اللازم لمسايرة هذا التطور، فمن خلالها يتم استثمار الموارد البشرية لتزويذ الإنسان بالقيم المعرفية والسلوكية في شتى المجالات حتى يصبح الإنسان مهيأ للمساهمة في بناء المجتمع، وأصبح التعليم تطبيقاً للمعرفة والخبرة والمبادئ وذلك بتوفير بيئة مناسبة تسهل عملية التعليم بغرض الوصول الى الأهداف المرجوة.

والتعليم يتمثل بعملية نقل وتحويل المعلومات والمعرفة والخبرات والمهارات من المعلم الى المتعلم، فهو النشاط الظاهري الذي يقوم به المعلم في إعداد متطلبات الوحدة التعليمية بشكل كامل، والتي تشمل الأدوات، والتحضير، والشرح، وأداء النموذج، ثم تصحيح الأخطاء، والتغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين، وبهذا الشكل يصبح التعلم عبارة عن تغير في قدرات الفرد نتيجة الممارسة والتدريب والخبرة، يستدل عليه من خلال التطور الدائم نسبيا في الأداء، هو كل ما يكتسبه الفرد أيضا من اتجاهات ومهارات، وعادات حركية، ولفظية، وعقلية، واجتماعية، وميول وخبرات، سواء كان ذلك بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، فهو محصلة تفاعلات الفرد مع بيئته وحالة مرافقة لوجوده، وناتجة من خلال الخبرة والتمرين أيضا.

والعملية التربوية بمفهومها المعاصر، عملية اجتماعية تستمد قيمها وأهدافها من ظروف المجتمع وحاجاته، فهي تسعى لإعداد جيل واع يؤمن برسالة أمته وأهدافها، كما تسعى الى تكوين الفرد تكويناً كاملاً، حيث تهدف العملية التربوية بوسائلها المختلفة الى تعديل السلوك الإنساني من خلال الأهداف التي تتضمنها المناهج، لأنها تحدد الغايات التي يراد تحقيقها لدى الطلاب كنتاج لهذه العملية.

وتسعى المؤسسات التعليمية الى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والإتقان والإهتمام بالفرد المتعلم، وحاجاته وميوله، والسبيل الى ذلك هو التطوير في أساليب التدريس المستخدمة بهدف الوصول بالمتعلم الى القدرة العالية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ويشكل التدريس في العملية التعليمية أهمية كبيرة، فهو مجموعة نظريات وحقائق تطبق، وتحول الى مهارات، وخبرات، من خلال التدريب، لتحقيق أهداف الخطط التدريسية.

والتدريس كما هو معروف نشاط مقصود يهدف الى ترجمة الهدف التعليمي لمواقف وخبرات يتفاعل معها الطالب ويكتسب منها السلوك المنشود عن طريق استخدام المدرس مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي يستطيع من خلالها ضبط المتغيرات داخل الوحدة التعليمية، الذي لا يتم الا من خلال قيام المدرس بدور استثنائي في تقديم المواقف المهارية المختلفة، وسد الثغرات في المواقف التعليمية، والسيطرة عليها، بحيث يجعل الطلبة يتعلمون ويستمتعون بالتعليم، واختلاف المدرسين في اتباع طريقة تدريسية دون غيرها يعود الى ما بينهم من فروق في مدى اطلاعهم ومتابعتهم للتطورات العلمية، وكذلك يختلف استخدام الطريقة أو الأسلوب باختلاف الغرض من التعليم، والمرحلة العمرية للمتعلمين، وطبيعة المادة المتعلمة نظرية كانت أوعملية، بالإضافة الى مدى الإمكانات المتوافرة والوسائل المساعدة،كل ذلك يؤثر في الطريقة والأسلوب المستخدم بالتعليم.

وأن من أهم خطوات التدريس الناجحة هو معرفة مستوى الطلبة وخصائصهم العمرية وأفكارهم والفروق الفردية بينهم، وكذلك استخدام الطرائق المناسبة للتدريس، لقد زاد الاهتمام بطرق وأساليب التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق المخرجات التعليمية المنشودة عند الطلبة، وأدى هذا الإهتمام الى انتشار القول بأن "المعلم الناجح ما هو الا طريقة ناجحة، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الطرائق المختلفة لتلائم ظروف المتعلمين وخصائصهم.

وعلى الرغم من الإنتقادات الموجهة للأساليب التقليدية إلا أنها مازالت تستخدم، حيث أكدت العديد من الدراسات والبحوث، التي أوضحت شيوع هذه الأساليب في التدريس بشكل كبير، وواقع التدريس الحالي في مادة التربية البدنية والرياضية في مدارسنا لا يتماشى مع الأهداف، إذ مازالت طرق التدريس تعتمد على الأساليب التدريسية التقليدية والتلقين بواسطة المعلم .

وأن مواكبة التطور والتغير في المجالات المختلفة عامة، وفي المجال الرياضي التربوي خاصة، يحتم علينا إيجاد واستخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة وفعالة في العملية التعليمية، بعيدا عن الأسلوب التقليدي، الذي يركز على المعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية، والذي ينعكس سلبا على مستوى مشاركة التلاميذ في تنفيذ النشاطات والقدرة على التحكم في مختلف قدراتهم، ومهاراتهم المعرفي،ة والنفسية، والحركية، والوجدانية .

ومن هنا فإنّ الأمر يتطلب من مدرس التربية البدنية والرياضية، اليوم، والغد، تبني استراتيجيات وطرائق وأساليب تعليمية مغايرة عن الطرق التقليدية، ومتطورة، بحيث تكفل رفع مستوى فاعلية التعلم وزيادة التحصيل، فأصبح من الضروري البحث عن الأساليب التدريسية المبنية على أسس علمية للوصول الى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ونظرا لما تكتسبه هذه الأساليب

التدريسية من أهمية كبيرة في عملية إعداد المتعلمين وتطوير مستوياتهم، فكان لابد من البحث عن أفضل هذه الأساليب وأنسبها، وبما يتلاءم مع خصائص المادة التعليمية وخصائص المتعلمين أنفسهم، فحاول المربون البحث عن أفضل الأساليب لتنظيم خبرات المنهج وإيصالها الى الطلبة بأقصـر وقت وأقل تكلفة وأكثر فائدة.

وازداد الإهتمام منذ مطلع القرن العشرون بتوجيه الجهود نحو تحسين عمليتي التعليم والتعلم،كما أصبح هناك في الوقت ذاته نزعة قوية نحو الإهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للتلميذ، فلم تعد العملية التربوية تقتصر على إكتساب التلميذ المعارف والحقائق المتداولة آنذاك، بل تتعداها الى تنمية قدراته على التفكير في التحكم في جميع جوانب شخصيته،كما تشكل عملية التعلم والتعليم أحد الأسس المهمة في حياة الفرد، التي تتمثل بوجود طرفين، هما: المعلم والمتعلم اللذان يكونان في حالة تفاعل دائم وتبادل بين إثارة واستجابة نرى نتائجها من خلال سلوك المتعلم.

وتشير العديد من الدراسات الى أن من أهم المشكلات في تعليم مهارات الالعاب الرياضية المختلفة هي كيفية الوصول لتعلم فعال يصل بالمتعلم الى مستوى النجاح في الأداء، وكذلك الى أهمية اختيار الأسلوب التدريسي الذي يتلاءم مع المهارة الحركية المطلوب تعليمها من جهة ومع الأهداف الرئيسة للتعلم من جهة أخرى من أجل الوصول الى مستوى التعلم الفعال والتدريس المؤثر.

وفي ظل ما يشهده العالم من تقدم علمي، وتطور تكنولوجي، تتطلع الجزائر كبقية دول العالم الى تطوير البرامج والمناهج الدراسية لمختلف العلوم، وذلك عن طريق تحويل المعارف المجردة الى ممارسة وسلوك تماشيا مع التذور الذي تفرضه طبيعة العصر، واهتمت بميدان التربية البدنية والرياضية لما له من أهمية في تكوين النشىء، وتنمية مختلف جوانب شخصيته، كما أنه يعمل على تعلم المهارات الحركية، وكذا العادات الصحية والإجتماعية، لذا وجب أن يأخذ قسطا وافرا في العملية التربوية داخل مؤسساتنا التربوية التعليمية، لما يحتويه من طرق وأساليب متنوعة في التدريس، لذا كان من الضروري زيادة فاعلية التدريس بإعادة النظر بأساليب التدريس المستخدمة في التربية الرياضية، لا سيما وأن المعطيات الحديثة تشير إلى أن المدرس لم يعد يمثل السلطة العليا التي تقرر كل شيء، والتلميذ لم يعد يمثل الجانب السلبي في عملية التعلم، بحيث ينحصر دوره في اتباع الأوامر، بل لا بد من زيادة الثقة بقدرة التلميذ على تحمل المسؤولية في عملية التعلم والتعليم، فالتدريس الجيد هو الذي يعمل على تهيئة مواقف تعلم، يمكن من خلالها أن يحقق كل تلميذ أهداف التربية البدنية، فلا يجوز أن ينظر الى التلاميذ كأنهم أنماط متكررة، بل يجب النظر إلى كل منهم كحالة منفردة لها اهتماماتها، وقدراتها، وميولها، ومشكلاتها، ولهذا فإن أساليب التدريس التي يستخدمها المدرس تعد من أهم جوانب العملية التعليمية حيث إن كل أسلوب له

دور معين في إعداد المتعلمين من الناحية المعرفية والمهارية والبدنية والافعالية والاجتماعية، حيث تطورت أساليب التدريس من الأساليب التي يكون فبها المدرس محور العملية التعليمية ويكون دور الطالب مقتصرا على تلقي المعلومات الجاهزة، الى أساليب يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية، بينما يكون المدرس فيها مرشدا وموجها.

وتعد استراتيجية التدريس التبادلي من الإستراتيجيات التدريسية التي تتمركز حول المعلم والطالب معاً، فالمعلم هو الذي يوجه عملية التعلم في حين يمارس الطلاب التعلم بأنفسهم من خلال العمل التعاوني في المجموعات. وما يميز هذا الأسلوب أنه يمنح المتعلمين دورا قياديا خلال العملية التتعليمية، ويفسح المجال لهم بتولي مهام التطبيق وإعطاء التغذية الراجعة، مما يفسح لهم المجال للإبداع، والتفاعل الإجتماعي بينهم داخل الدرس التعليمي.

وعليه فإن الدراسة الحالية سوف تختلف عن الدراسات السابقة في تركيزها على تعلم الطلاب بإستراتيجية الأسلوب التبادلي، ويعتقد الباحث أن هذه الدراسة قد تمكّن المتعلمين من ممارسة أدوارهم بطريقة جيدة تكفل لهم تطوير أدائهم وتنمية التحصيل لديهم، الى جانب تنمية قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم وتنظيمها، والتعاطف، والقدرة على التواصل الإجتماعي فيما بينهم أثناء ممارستهم لأوجه النشاطات الرياضية المختلفة.

في هذا الإطار تندرج هذه الدراسة التي نتناول فيها اقتراح برنامج نشاط بدني رياضي تربوي قائم على أسس وقواعد استراتيجية الأسلوب التبادلي لتنمية الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد جاءت هذه الدراسة في فصول مقسمة على النحو التالي:

-الفصل الأول ويشمل الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

-الفصل الثاني ويشمل الإطار العام للدراسة والذي بدوره يحتوي على كل من الكلمات الدالة في الدراسة، إشكالية الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، وكذلك فرضيات الدراسة.

-الفصل الثالث ويشمل الإجراءات الميدانية للدراسة والتي بدورها تحتوي على كل من الدراسات الإستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات والمعلومات، إجراءات التطبيق الميداني للأداة وكذلك الأساليب الإحصائية.

-الفصل الرابع ويشمل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها والإستنتاجات والإقتراحات.

- وأيضا المراجع المعتمدة في الدراسة التي بدورها كذلك تحتوي على كل من المصادر، قائمة المراجع باللغة العربية، قائمة المراجع باللغات الأجنبية، قائمة الدوريات والمجلات العلمية، قائمة الأطروحات والرسائل العلمية، قائمة المراسيم والمناشير، وكذلك الملاحق، وملخص الدراسة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1-الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1-1- التدريس:

يعد التدريس أحد ركائز عملية التعليم وثيق الصلة بها حيث يعتبر سلوكا مقصودا، ونشاطا هادفا إلى إحداث التعلم، كما يعتبر في نفس الوقت بمثابة نشاط إنساني هادف يقوم به المدرس ويتفاعل فيه المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم، ويؤدي هذا إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لكل من المعلم والتلاميذ، وفي ضوء الحديث عن التدريس يتوجب الإشارة إلى معطيين إثنين، فالمعطى الأول يتعلق بالمادة المدرسة التي يتم تدريسها للتلاميذ (عثمان، 2008، ص19)، أما المعطى الثاني فيتعلق بحاجة الأستاذ إلى أساليب تدريسية حديثة ومتباينة حسب المواقف والأهداف التعليمية.

1-1- 1- مفهوم التدريس:

إن مصطلح التدريس في الوقت الحاضر يستخدم للدلالة على (علم تطبيقي إنتقائي) يشير إلى العمليات التي يقوم بها المدرس مع طلابه في المراحل التعليمية المتقدمة (الثانوية والجامعية)، وهو يستخدم للدلالة على عملية التعليم والتعلم التي تجري ضمن المدارس أو ما يسمى بالتعليم المدرسي، أو التفاعل بين المدرس وطلابه في غرفة الصف أو في قاعة المحاضرات أو في المختبرات، ولذا يعرف التدريس بأنه: "عملية تربوية هادفة وشاملة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم والتعلم ويتعاون خلالها كل من المعلم والطلاب والإدارة المدرسية والأسرة لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية أو المنهجية " (الحصري والعنيزي، 2000، ص123).

وتذكر عفاف عبد الكريم "أن عملية التدريس تعني:" تلك الإجراءات التي يقوم بها المدرس مع التلاميذ لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها" (عبد الكريم، 1989، ص149).

بينما يعرفه قطامي (2000)، بأنه: "نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعليم وتسهيل مهمة تحقيقه" (قطامي،2001، ص11).

ويشير جامل (2001) إلى أن التدريس هو:" مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الامكانات والوسائل، ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه" (جامل، 2001، ص16).

ويرى الباحث بأن التدريس ينطلق من حدوث عملية تفاعل وحوار منظم وهادف ومنضبط بين المدرس والطلاب للوصول إلى معارف ومهارات وإتجاهات وقيم محددة، لذلك يعرفه بأنه " ضبط سلوك المتعلم على أسس علمية تتيح تفسير الظواهر والتنبؤ بها والتحكم بسلوك المتعلم للوصول إلى أهداف محددة، حيث أن التدريس بهذا المعنى يجمع بين الطريقة والهدف الذي يجب أن يكون واضحا، ولذا يشتمل التدريس على أنشطة قصدية تستهدف الوصول إلى التعلم الذي يفترض به أن يكون متقنا وبفاعلية عالية.

1-1-2-خصائص التدريس:

تتمتع عملية التدريس بعدة خصائص حيث يحددها محمود عبد الحليم كما يلي:

-علم له أصوله وقواعده ومبادئه، يمكن تعلمه والتدريب عليه وملاحظته وقياسه.

-أنه فن التأثير في الآخرين.

– التأثير فيه متبادل بين المعلم والتلميذ.

-يعتمد على مهارات وعمليات الإتصال الفعال.

-يتعامل مع بشر ومن خلال مواقف حية شبيهة بمواقف اللعب الحقيقية.

-يعتمد على التنويع في أساليب التدريس لأن المتعلمين ليسوا سواء.

-يتيح فرصة التفكير والتعبير الحر المبتكر للآداء الحركي.

-تهيئة مناخ تعليمي يسمح للمتعلم كيف يبقى متعلما وممارسا مدى الحياة (محمود، 2006، ص229).

1-1-3- الأساليب التدريسية الحديثة في التربية البدنية والرياضية:

أبرزت البحوث والدراسات ضرورة النظر إلى الطالب على اعتبار أنه كائن يحتاج إلى النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية، وأنه قادر على التفكير والمشاركة في اتخاذ القرار، وهذا يعكس النظرة الحديثة التي تجعل من الطالب عنصرا فاعلا في العملية التربوية ككل وشريكا إيجابيا في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم، بحيث لا يقف دوره عند حدود تلقي الأوامر فحسب.

وأساليب التعليم عمليات تنظم من خلالها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب ويتفاعل معها لتحقيق أهداف الدرس وهي ما يعرف باسم طيف أساليب التدريس لموسكا موستن، والتي جاءت كنقد موجه بطريقة عملية لأساليب التدريس التقليدية، وتعتمد النظرية ببساطة على أساسين هما، العلاقة بين المعلم والمتعلم واتخاذ القرارات (محمود عبد الكريم 2006).

1-1-4- الفرق بين التدريس الحديث (المعاصر) والتدريس التقليدي (حمدان، زياد، 1988، ص45):

مما لا شك أن الإستراتيجيات المتبعة في التدريس تعتبر من أهم الأسس التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية وكلما كانت هذه الاستراتيجيات مبنية على أسس علمية وتنطلق من منظور تربوي
هادف كلما حققت الأهداف المرجوة منها. ولقد ظهرت على الساحة التربوية استراتيجيات

متنوعة تعتمد على استخدام طرق وأساليب حديثة في التدريس تختلف عن الطرق التقليدية التي كان يستخدمها المدرسون سابقا.

يذكر حمدان، محمد زياد (1988) الفرق بين التدريس الحديث (المعاصر) والتدريس التقليدي فيما يلي:

جدول رقم (1)

يمثل أوجه الإختلاف بين التدريس الحديث (المعاصر) والتدريس التقليدي.

الأساليب التدريسية الحديثة	الأساليب التدريسية الإعتيادية (التقليدية)
محور التدريس الحديث هم المتعلمون وعلى أساس خصائصهم يتم تطوير الأهداف وإختيار المادة الدراسية والأنشطة والطرق والوسائل وتنظيم البيئة الصفية التعليمية	محور التدريس التقليدي يتركز حول المعلم أو المنهج، وتتحدد الأهداف فيه حسب حاجة المجتمع، وفي ضوء هذه الحاجة يتم إختيار المادة الدراسية والأنشطة التعليمية و بيئة التعلم وطرقه.
في التدريس الحديث تتم عملية تفاعل إجتماعية بين المدرس وطلابه وهي عملية مفتوحة و متشعبة الإتجاهات، تمكن من تبادل الخبرات والأفكار وإلاحاسيس بين طرفي هذه العملية.	في التدريس التقليدي تمثل عملية التفاعل عملية إتصال فكري وحيد الإتجاه من المدرس إلى طلابه.
التدريس الحديث يمثل عملية شاملة تنظم فيها عناصر العملية التعليمية (مدرس، منهاج ، طلاب، بيئة صفية) لتحقيق أهداف محددة دون السماح لأحدها بالتسلط على الآخرين..	التدريس التقليدي يمثل عملية محدودة في الغالب عناصرها (المعلم المنهاج) وبالتالي فإن بقية العناصر (الطلاب، البيئة الصفية) تكون مهملة.
في التدريس الحديث تحدث عملية إجتماعية تعاونية نشطة يساهم فيها المعلم والطلاب كل حسب قدراته و مسؤولياته وحاجاته الشخصية	في التدريس التقليدي العملية إلزامية تبدأ بأوامر المدرس وتنتهي بتنفيذ الطلاب لهذه الإوامر دون إبداء أي معارضة أو إستياء.
في التدريس الحديث تحدث عملية إنتقائية يتم فيها إختيار المعلومات والطرق والمبادئ بما يتناسب مع حاجات الطلاب وخصائصهم ومتطلبات المجتمع و روح العصر.	في التدريس التقليدي العملية إلزامية لا إنتقاء فيها.

1-1-5- أساليب التدريس الحديثة:

إن التدريس يجب أن يهتم بكل الأمور، حتى يستطيع تحقيق الأهداف التربوية، ويجب أن لا يكون المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل يكون مدير للعملية التعليمية ومشاركا في إخراجها وفقا لقدرات التلاميذ وخصائصهم (عبد المنعم حسين، 1995، ص49).

يشير جيمس راسل (1991)، إلى أن المعلم ينتقل دوره من مجرد نقل المعرفة إلى التلاميذ إلى أن يدير مواقف التعليم والتعلم، ولا يزال نقل المعرفة من المعلمين في الوقت الحاضر يعتمدون في نقل المعلومات إلى تلاميذهم على طريقة العروض اللفظية، ويخطئ هؤلاء

المعلمون عندما يفترضون أن مجرد العرض اللفظي للمعلومات سوف يعقبه بصورة آلية تعلم جانب التلميذ (جيمس راسل، 1991، ص235).

ولهذا كان لابد في مجال التدريس وخاصة في مجال التربية البدنية والرياضية البحث عن مخرج جديد وموقف أخر يفي بالعرض، تتحقق من خلاله الأهداف التربوية الجديدة والمتجددة، فظهرت فكرة أساليب التدريس الحديثة لموسكا موستن حيث يقول: إن ولادة مجموعة الأساليب في التربية البدنية قد جلبت معها الإبتهاج والضيق لأن أي رأي أو فكرة جديدة تتحدى ما هو موجود من المعارف ووجهات النظر، ومع ذلك فإن مجموعة الأساليب قد اتسع مداها عبر السنين من حيث مداركها النظرية للعملية التدريسية وتطبيقاتها العلمية، ولذا فإن أساليب التدريس الحديثة أخذت أهميتها من تصورها لعلاقة جديدة في التدريس الحديث وأخذت أهميتها كذلك من تصورها لعلاقة جديدة في التدريس بين المعلم والمتعلم والهدف، حيث أنها أخضعت هذه العلاقة إلى التدقيق والتفحص من قبل المتعلمين في المجال الواقعي في المدارس ويضيف أيضا: "إن بدايتها في التربية البدنية كان قد وضع الخطوة الأولى في تكوينها كنظرية محتملة في التدريس (موسكا موستن، سارة أشورث، 1991، ص15).

وترتكز مجموعة الأساليب في كونها عبارة عن نظرية في العلاقات بين المعلم، والتلميذ والواجبات التي يقومون بها وتأثيرها على تطور التلميذ، أنها تركيز على ما يحدث للأشخاص خلال عملية التدريس والتعلم، وبالتالي أصبح الأسلوب للأشخاص خلال عملية التدريس والتعلم، وبالتالي أصبح الأسلوب هو الذي يحدد نوع السلوك الذي يمكن أن يسلكه المعلم مع تلاميذه، وهذا يؤثر على شخصية التلميذ ويساهم في بنائها بشكل كبير حتى يستعد لمواجهة المستقبل، يقول أحمد أبو هلال (1979) "الأسلوب الذي يتعامل به المدرس مع تلاميذه يقرر مواصفات مواطني المستقبل في المجتمع" (أحمد أبوهلال، 1979، ص11).

وأساليب التدريس الحديثة لموسكا موستون أعطت بناءا جديدا في التعامل مع التلاميذ بما يساهم في بناء شخصيتهم ويقويها في المستقبل من جميع النواحي فيتحول المتعلم من كونه إنسانا خاضعا لسيطرة المعلم في التفكير، والعمل إلى إنسان مستقل في تجديد الأهداف، قادر على بلوغها بشكل فردي، وهذا يمثل دورا كبيرا في التدريس بعمل المعلم والمتعلم من العمل المألوف الذي اعتادوا عليه، إلى مجال جديد وعطاء مرتكز على الأوامر من المعلم وتلقين المعرفة إلى التلميذ، إلى مجال جديد وغير مألوف بالنسبة إلى الطرفين في إعطاء المعرفة وتوصيلها إلى التلميذ، ومن خلال هذا، يتضح لنا أهمية أساليب التدريس في كونها صنعت لنا جوا جديدا في العملية التربوية يكون أساسها الإعتماد على العلاقة الموجودة بين الأطراف الثلاثة المعلم والمتعلم والهدف، ودور القرارات في مرحلة ما قبل التدريس (التخطيط)، (مرحلة الدرس) الآداء، وكذلك في مرحلة ما بعد الدرس(التقويم) (موسكا موستن، سارة أثوردت، 1991، ص22).

1-2- إستراتيجية الأسلوب التبادلي:

حرص ديننا الكريم على جعل مجتمعنا مجتمعاً متماسكاً مترابطاً، ومن أبرز تعاليمه التي توضح معنى تبادل الأدوار هو مبدأ الزكاة التي جعلها الله فرضاً على المسلمين، وكان الهدف منها هو ألا يكون المال دولة بين الأغنياء، وإنما يتبادل الغني والفقير هذا المال ليعود بالنفع على الجميع، قال تعالى: "كَيْ لَا يكُونَ دولَةً بيْن الأغْنِياء" (سورة الحشر، الآية7)،كما يتضح هذا المبدأ جلياً في تاريخنا الاسلامي العظيم، حينما كلف الرسول (صلى الله عليه وسلم) زيد بن حارثة في غزوة مؤته بتوليه الشؤون السياسية والعسكرية، برغم وجود أصحاب الخبرة والحنكة من كبار الصحابة، وذلك من أجل تبادل الخبرات العسكرية وتشجيع المسلمين وتحفيزهم على القتال، وبناءًا على ذلك فإن تبادل الأدوار والعلوم والمعارف والخبرات أمراً دعانا إليه الدين الحنيف.

ومن منطلق الإهتمام بالمتعلمين وتحقيق إيجابي لهم ومشاركتهم في العملية التعليمية والإهتمام بالتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض ظهرت إستراتيجيات عديدة، منها إستراتيجية تبادل الأدوار أو بما يسمى بإستراتيجية الأسلوب التبادلي، كمحاولة لإيجاد بيئة صفية اجتماعية تعاونية بين الطلاب بهدف تكوين البناء المعرفي لديهم (إبراهيم،مجدى عزيز، 2005، ص 153).

وتبادل الأدوار كجزء من التعلم يتطلب إعداد بيئة التعلم والمواد اللازمة التي تستخدم في التعلم فضلاً عن الإهتمام بتقسيم الطلاب إلى مجموعات وفق مهام محددة (خليل، أبو المجد محمود، 2000، ص41 -69).

1-2-1- مفهوم الأسلوب التبادلي:

يشير الشمري (2010)، الى وجود استراتيجيات فعالة لتقديم التعلم النشط، وتعد استراتيجية الأسلوب التبادلي من أهمها، إذ يتم هذا النوع من التعلم بصورة طبيعية تلقائية، وغير مخطط لها مسبقا، وفي هذه الحالة يسمى التدريس التبادلي العابر، حيث يرى النعلمون أن مثل هذا النوع من التعلم يمكن إجراؤه داخل الصفوف الدراسية بطريقة عابرة غير مقصودة، حيث يقوم طالب بتدريس زميله على أداء مهارة أو عندما يطلب المعلم من طالب أن يشرح موضوع الدرس بلغته الخاصة الى زملائه، إذ أن الطلاب يفهموا لغة بعضهم بعضا، ويتعلمون بعض المهارات كالتمارين الرياضية، أما بالنسبة للنوع الثاني للتدريس التبادلي فهو التدريس المنظم والذي يسير وفق خطة مدروسة لتحقيق الفائدة بشكل أعم وأشمل لكلا الطرفين: "القرين المعلم" وهو الطالب الذي يقوم بالتدريس لزميله و"القرين المتعلم" وهوالطالب الطي يتلقى التعليم من زميله (الشمري، 2010،37). ويعتبر التدريس بالأسلوب التبادلي أحد الأمثلة التي توضح تطبيق ونظام التدريس القائم على المساندة والدعم التدريجي في العديد من المجالات، وأن فكرة التدريس التبادلي تطورت بناءا على الأفكار الأولية التي

صاغتها أعمال (Vygotsky)، والتي مفادها ان التفاعل الإجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثير فعال جداً في عملية التعليم مما حدا بكل من (plaincsar) من جامعة متشكان و (brown Anne) من جامعه (الينوى) (1984-1986)، لتطوير وتحسين استراتيجية التدريس التبادلي بهدف زيادة الفهم لدي الطلاب بصفة عامة، ذلك التطور الذي يعتمد علي التعاون والمشاركة الفعالة بين الطلاب أثناء الدرس والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية.

إن المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه دور المعلم أثناء التدريس التبادلي هو مبدأ التدعيم والتدرج في التضاؤل، وهذا المبدأ من أهم المبادئ التي تعتمد عليها برامج واستراتيجيات التدريس، حيث يمد المعلم الطالب بالتدعيم والمساندة كي يمكنهم من إنجاز أهدافهم والتي لا يمكن إنجازها بدون هذا التدعيم والذي يكون مؤقتا وقابلا للضبط (متحكم فيه)، فالهدف النهائي هنا هو جعل الطلاب يتعلمون مستقلين.

كما يعد أيضا التدريس بالأسلوب التبادلي من الإستراتيجيات المهمة التي تزيد من التفاعل والإنسجام بين الأقران، وتفعيل التعلم فيما بينهم، ذلك لأن الطلاب غالبا ما يطرحون آرائهم وأفكارهم بشكل صريح ومباشر، فهم يتحدثون لبعضهم بعضا بطرق مفهومة وسهلة، ويتحمسون كثيرا لمعرفة الفروق بينهم وبين الآخرين، (الصرايرة، 2011، ص124).

إن تركيب واستخدام الأسلوب التبادلي يؤدي إلى خلق أو إيجاد الواقع الذي يقود إلى التوصل إلى مجموعة جديدة من الأهداف الجوهرية لهذا الأسلوب والتي تعتمد على التغذية الراجعة وعلى العلاقات الإجتماعية بين الطلاب.

ويعد الأسلوب التبادلي من الأساليب الفعالة في تدريس التلاميذ، حيث يفتح المجال أمامم في أخذ القرارات المناسبة ويمكن إستخدام التغذية الراجعة بصورة واسعة، كما أن نتائج الإنجاز الفردي تكون واضحة من خلال تطبيق هذا الأسلوب، أي أن هذا الأسلوب يمكن المعلم من العمل في صف منظم بصورة خاصة، فالصف ينظم بشكل أزواج ولكل واحد من هؤلاء الأزواج دور خاص في إعطاء التغذية الراجعة، وتنظيمهم يتم بشكل تلميذ عامل وآخر مراقب، ودور التلميذ المؤدي هو إنجاز العمل واتخاذ القرارات الممنوحة، أما دور التلميذ المراقب فهو إعطاء التغذية الراجعة إلى التلميذ العامل مستندا في ذلك إلى معلومات وافية سبق المعلم أن أعدها إما بشكل بيانات معلقة على الجدار أو توزع على التلاميذ مسبقا، وتأكيدا من المعلم يتم شرحها في القسم الرئيسي الجزء التعليمي، والعلاقة متبادلة بين التلميذين تستمر حتى ينتهي التلميذ المؤدي من عمله، وبعد ذلك تستبدل الأدوار، حيث يصبح التلميذ المؤدي مراقب والتلميذ المراقب مؤدي، أي أن التلميذين يتبادلان الأدوار (السأيح، 2002، ص143).

وقد عرف العفيفي (2009)، استراتيجية التدريس التبادلي بأنها: العمل على إشراك الطلاب في تحمل مهمة التدريس وعدم إقتصارها على المعلم وحده من خلال تنظيم الموقف التعليمي، مما يجعلهم يتحملون مسؤولية التعلم والتعليم، وتقديم المادة التعليمية، وتنظيم الموقف التعليمي عن طريق "القربن المعلم"و"القرين المتعلم"، إذ يتم إستخدام الأسلوب

التبادلي للأقران بقيام كل طالب بدور "القرين المعلم"و"القرين المتعلم"بشكل متعاقب (العفيفي، 2009، ص125).

وعرفها القواسمة (2007)، بأنها: إحدى طرق التدريس التي يتم من خلالها تدريس الطالب بواسطة زميل، له الفئة العمرية نفسها، أو أصغر منه، إذ أن له دورا فعالا في تنمية مهارات الطالب في الجوانب الأكاديمية، خاصة إذا ما تم توجيه الطالب الذي يقوم بعملية التدريس إلى التعامل مع الطالب المتعلم (القواسمة،2007، ص56).

وعرفها صالح وأمين (2003)، بأنها: انغماس الطلاب في التعلم النشط بتشجيعهم على مساعدة كلا منهم الآخر في التعلم، وتؤثر بدرجة أكثر من المعلم في الصف في المجالين الأكاديمي والسلوكي، وهي مصممة من قبل المعلمين لتحقيق أهداف اجتماعية وأكاديمية وانفعالية، يقوم فيها جماعات من الطلاب من نفس العمر بتقديم التعليم للآخرين (صالح وأمين، 2003، ص57).

وتشير دراسة (عثمان، 2007)، إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي هي: نظام تعليمي يقوم فيه المتعلمون بالتعاون مع بعضهم البعض، حيث يقوم أحدهم (القرين / المعلم) بنقل المعارف والخبرات العلمية والعملية التي يتقنها للآخرين (الأقران / المتعلمون) إلاقل كفاءة في إتقانها، وذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم (عثمان، عبير كمال محمد، 2007 ،ص 15).

بينما جاء في دراسة السياسي (2006)، أن المقصود باستراتيجية التدريس التبادلي: هو قيام المعلم بالشرح المختصر ثم تقسيم الفصل إلى أقران فردية وزوجية في مجموعات لكل مجموعة قائد تم تدريبه بواسطة المعلم، يقوم بالشرح التفصيلي، ويقوم المعلم بالملاحظة والمتابعة لمجموعة الأقران داخل الفصل لتصحيح إلاخطاء وشرح ما يتعثر فيه أي قائد من قادة مجموعات الأقران للمساعدة في التحصيل واكتساب المهارات (السياسي، سيد عوض، 2006 ،ص 22).

وأشارا كل من محمود وأمين (2002)، إلى أن هذه الإستراتيجية تتضمن بنية تعليمية تتكون من زوج من التلاميذ أحدهما متفوق دراسياً وآخر متأخر دراسياً ومتساويين في العمر العقلي، ويشتركان في تعليم موازي ذي وجهة واحدة، يعلم أحدهما الآخر المهارات المراد تعلمها، كالمهارات الرياضية والقرائية واللغة، والمهارات السلوكية والحياتية والذاكرة المكانية وتوظيف المعرفة وإيجابية التفاعل مع التلاميذ (محمود وأمين، 2002، ص79). وترى سكر، منى (2000)، أنه يمكن أن يشترك التلاميذ في تحمل المسؤولية مع المعلم، ويصبح المعلم موجهاً ومرشداً ومسيراً للتعلم، و لذلك تكون مهمة المعلم الأساسية إدارة الفصل الدراسي بديلاً من مقدم للمعلومات والسلطة القوية و التحكم في قاعة الدراسة (سكر، منى محمد، 2000، ص 246).

بينما ترى سيف (2004)، أن استراتيجية التدريس التبادلي هي: عملية تعليمية تبادلية يقوم فيها الطلاب بتعليم بعضهم البعض على المهارات المختلفة حيث يمكن قياسها، ويقوم كل طالب بدور المعلم والمتعلم والملاحظ وذلك وفقا لنظام تدوير المجموعات، ويكون الطلاب

على إتصال مستمر بالمعلم للتعرف على أي إستفسارات أو إرشادات (سيف، خيرية رمضان، 2004 ،ص17).

في حين يرى عطية (2004)، أن أسلوب التدريس بالتبادلي: هو عبارة عن إستراتيجية تدريسية تقوم على تقسيم طلاب الفصل الدراسي إلى مجموعتين من الأقران، إحداهما مرتفعة الآداء في مهارة ما والأخرى منخفضة الآداء في نفس المهارة، بحيث تقوم المجموعة الأولى (القرين / المعلم) بعد إتقانهم لآداء هذه المهارة بتنميتها من خلال المعلم لأقرانهم في المجموعة الثانية (القرين / المتعلم (عطية، جمال سليمان، 2004،ص 125).

ويرى إبراهيم (2004)، بأنها الإستراتيجية التي يقوم فيها الأفراد بتعليم بعضهم البعض، كأن يقوم بعض التلاميذ بتعليم من هم أقل منهم عمرا، أو أقل منهم في تحصيل بعض جوانب المادة الدراسية وفهم أساسياتها (إبراهيم، مجدي عزي، 2004،ص 94).

في حين ترى إيمان عبد الحق (2002) أن التدريس بالأقران هو: أسلوب تعليمي يقوم فيه المتعلمون بالتدريس لبعضهم البعض بحيث يقوم القرين المعلم والمتقن للمهارة بالتدريس للقرين المتعلم والأقل كفاءة في إتقان نفس المهارة (bdel Hack, Iman.2000.P. 20).

ويرى (دروزة (2000)، بأنها طريقة تفاعلية تتم بين شخصين أحدهما يأخذ دور المعلم والآخر يأخذ دور المتعلم، وإذا كان الطالب هو نفسه المعلم فإن عليه أن يتقن الهدف التعليمي وذلك لكي يتسنى له تعليم الطالب الذي لم يتقن الهدف بعد (دروزة، أفنان نظير، 2000، ص96).

وتشير العديد من الدراسات الى أهمية استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي حيث توصلت نتائج دراسة ثناء مليجي (1995)، التي هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية الإتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين، إلى فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وإكساب الطلاب مهارات عقلية وعملية ومهارات تدريسية وخفض قلق التدريس لديهم.

وتشير نتائج دراسة محمد ابراهيم السيد (1999)، التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى آدائهن في صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية، وأسفرت الدراسة أيضا عن شيوع روح التعاون والحماس بين الطالبات اللائي درسن بإستخدام إستراتيجية تدريس الأقران.

كما توصلت دراسة خديجة أحمد وعفاف طعيمة (1999)، بعنوان فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران وعلاقتها بالتحصيل التجريبي في مقرر طرق التدريس العامة لشعبة الوسائط التعليمية والمكتبات بتربية حلوان، إلى فاعلية إستخدام إستراتيجية تدريس الأقران في زيادة

التحصيل، وزيادة روح التعاون، والدعم، والمساعدة، والعلاقات الإيجابية بين الأقران، أكثر من الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

وتوصلت دراسة فيركامب (Veerkamp) (2001)، بعنوان أثر تدريس الأقران على التحصيل والفهم لدى تلاميذ الصف السادس بالمدارس المتوسطة إلى أن التدريس بالأقران يحسن الآداء والفهم ، ويؤدي إلى رفع مستوى الآداء، كما أظهرت أيضا تحسنا في سلوكيات الأقران المعلمين والمتعلمين.

وتوصلت نتائج دراسة عبد الحق (2002)، بعنوان فاعلية تدريس الأقران في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة إلانجليزية بجامعة الملك فيصل بالسعودية إلى أن تدريس الأقران قد ساهم في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتشير دراسة حمادة محمد محمود (2002)، التي هدفت إلى معرفة فاعلية إستخدام فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة الرياضيات لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس بالإضافة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين إكتساب هذه المهارات وآدائهم الفعلي في المواقف التدريسية مما يدل على إنتقال أثر التعلم كما اكدت النتائج أيضا على بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.

وتوصلت نتائج العديد من الدراسات أيضا الى فاعلية الاسلوب التبادلي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب كدراسة ماجدة محمد وسها أمين (2003)، بعنوان فاعلية برنامج مقترح بإستخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الطلاب المتخلفين عقليا والتي توصلت الى ان إستراتيجية تدريس الأقران ذات فاعلية في تنمية وإكساب الطلاب المهارات الرياضية الحياتية.

وفي تدريس التربية البدنية لا ينظر للفرد على أنه كيان اجتماعي فقط يقوم بتحصيل ما يقدم له ممن معارف، ومقدرات، وسلوك وحسب، ولكن ينظر اليه كذلك على أنه كيان عضوي، عليه أن ينهض بمستوى قدراته البدنية، والحركية، والتدريس يسهم في أيجاد علاقات تعاونية بين طلاب الصف،كما يسهم في تطبيع الطلبة على السلوك الإجتماعي الأمثل (عفاف عبد الكريم، 1994، ص22)..

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب يعمل على توفير علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي، بحيث يحول للمتعلم قرارات أكثر، وهذه القرارات تختص بالتقويم لتعطي تغذية راجعة مباشرة، كما يجتاج أيضا هذا الأسلوب إلى تنظيم القسم في أزواج، ويكلف كل متعلم بدور خاص بحيث يقوم أحدهم بالآداء والآخر بالملاحظة من أجل أخطاء التغذية الراجعة للمؤدي وهو بدوره يتصل بالمعلم، أما دور المعلم فهو ملاحظة كل من المؤدي والملاحظ والتعامل فقط مع الملاحظ.

-أن المعلم يتخذ جميع قرارات التخطيط أما الطالب المؤدي فيتخذ القرارات الخاصة بالتنفيذ، وأما تحويل القرارات من المعلم إلى الطالب تحدث في التقويم حيث يتخذ الطالب الملاحظ قرارات التغذية الراجعة.

تظهر فائدة هذا الأسلوب في المرحلة الأولى من تعلم المهارة، وذلك عندما يحتاج الطلبة إلى معرفة نقاط مهمة بخصوص كل محاولة في آداء المهارة من أجل مساعدتهم على تصحيح آدائهم الفني.

-يطبق هذا الأسلوب في كثير من الألعاب والحركات الرياضية، والتي تختاج إلى المساعدة، حيث يعتبر هذا الأسلوب توفير معلم لكل طالب.

وعن متطلبات هذا الأسلوب تقول عبد الكريم: "يحتاج هذا الأسلوب إلى تنظيم الفصل بحيث يتيح الفرص للتغذية الراجعة المباشرة، عن طريق تنظيم أزواج متوافقة، حيث يكلف كل فرد بدور خاص بحيث يقوم أحدهم بالآداء، والآخر بالملاحظة، أما بخصوص التعامل فهو يقتصر على الزميل فقط، ودور الملاحظ هو إعطاء التغذية الراجعة للمؤدي، ويتصل بالمدرس، وعليه فدور المدرس هو ملاحظة كل زوج (مؤدي– ملاحظ)، ويكتفي بالتعامل مع الملاحظ فقط (عفاف عبد الكريم، 1994، ص144).

1-2-2- بنية التدريس بالأسلوب التبادلي:

-قرارات التخطيط ⟵ المعلم

-قرارات التنفيذ ⟵ الطالب

-قرارات التقويم ⟵ الملاحظ (الزميل).

1-2-3- أهداف الأسلوب التبادلي:

أولا: الأهداف المرتبطة بالموضوع الدراسي:

- إتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع شخص ملاحظ.
- ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة مع الزميل.
- ممارسة العمل دون أن يستخدم المعلم التغذية الراجعة أو معرفة متى تصحح الاخطاء.
- يكون الطالب قادرا على مناقشة جوانب معينة من العمل مع الزميل.
- تصور الأجزاء في العمل وفهم تعاقبها.

ثانيا: الأهداف المرتبطة بدور المتعلمين:

- الإنشغال في عملية اجتماعية تناسب الأسلوب، وإعطاء تغذية راجعة واستقبالها من الزميل.

- الإنشغال بالعملية التعليمية وذلك بملاحظة الزميل ومقارنة آداء المؤدي بالمعيار واستخلاص استنتاجات

وتوصيل النتائج للزميل.

- تنمية عادات الصبر والإحترام المتبادل والتعاون والتسامح.

- ممارسة التغذية الراجعة والتعلم كيف تعطى هذه التغذية.

- إدراك نتائج الإنجاز من خلال متابعة نجاح الزميل.

- تنمية الروابط الإجتماعية، بحيث تستمر إلى ما بعد العمل (السبد، 2006، ص126).

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب يمتاز أيضا بالتحكم في الذات وفي الإنفعالات، وبانتشار روح التعاون بين الطلاب، وأن ما يقوم به الطلاب بدور المعلم الصغير، يكسبهم الثقة بالنفس، وينمي لديهم القيادة، والتبعية وتحمل المسؤولية، ولذلك تم استخدامه في الدراسة الحالية.

1-2- 4- أنواع وأشكال التدريس بالأسلوب التبادلي:

ورد في دراسة عثمان (2007)، أن تعليم الأقران يأخذ أشكالا متعددة فقد يكلف القرين / المعلم بمساعدة القرين / المتعلم عن طريق القيام بالملاحظة الواعية والدقيقة وتقديم التوجيه والتغذية الراجعة بشأن إجراءات تصحيح السلوك الملاحظ والصادر عن المتعلم، وهذه المساعدة تختلف وفقا لاختلاف طبيعة المهام وقدرات الأقران / المعلمين والأقران / المتعلمين، فهناك عدة أشكال لعدة أنواع من تعليم الأقران، منها:

- أشكال تعليم الأقران وفقا لعمر القرين / المعلم و عمر القرين / المتعلم، وهي كما يلي: (عثمان، عبير كمال محمد، 2007، ص124).

-تعليم الأقران من نفس العمر:

وفيه يساعد الطلاب القرين / المعلم من نفس العمر وفي نفس المرحلة التعليمية وفي نفس الفصل الدراسي كل الطلاب الآخرين (قرين / متعلم) في الفصل في عملية التعلم.

-تعليم الأقران عبر الاعمار (Tutoring Age Cross):

وفيه تساعد الطلاب أكبر سناً والأكثر تقدما في التعليم الطلاب إلاصغر سناً، وعادة يكون الفرق في السن من سنة إلى ثلاث سنوات تقريباً.

- أشكال تعليم الأقران وفقاً لعدد الأقران المشتركين في التعلم، وهي كما يلي:

-تعليم الأقران من فرد لآخر (الثنائي) (Tutoring One - To – One):

وفيه يشترك طالب (قرين / معلم) أكثر مهارة مع طالب آخر (قرين / متعلم) أقل في مستوى المهارة ويحتاج إلى تعلمها وتنميتها.

-تعليم الأقران من خلال المجموعات الصغيرة (Tutoring Group Small):

وفيه تشترك مجموعة صغيرة من الطلاب مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الآداء معا في تنفيذ بعض المهام في مجموعات تعاونية.

1-2-5- خصائص التدريس بالأسلوب التبادلي:

إن لكل استراتيجية تعليم وتعلم خصائصها التي تميزها عن غيرها من الإستراتيجيات الأخرى، وتساعد على اختيارها من قبل رجال التعليم، وقد ورد في دراسة عثمان عبير(2007)، أن إستراتيجية تعليم الأقران تتسم بالخصائص التالية:

-المرونة وإمكانية التكييف حسب الحاجة وحسب ما يتلاءم مع ظروف الموقف التدريسي والإمكانات المتوفرة والمتاحة.

-التفاعل المباشر بين جماعات الأقران مما يؤدي إلى توضيح الكثير من المفاهيم وكيفية مواجهة المشكلات وحلها، وتزويد القرين / المعلم بخبرات متعددة تنقله من مستوى التجريب إلى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل ومغزى كل آداء.

-تتيح الفرصة أمام الطلاب للتدريب على مهارة محددة في فترة زمنية محددة مع إتاحة الفرص للحصول على تغذية راجعة وفورية.

-تحقق مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل لأن كل فرد في جماعات الأقران يكون مسئول عن عمله، كفرد كما أنه يكون مسؤولاً أيضا عن عمل غيره في المجموعة.

-تفيد بشكل خاص وبدرجة كبيرة مع المتعلمين الذين لا يثقون بأنفسهم، حيث أنها تنمي لديهم القناعة بأنه إذا كان الزميل قادرا على التعلم فإنه من السهل عليه التعليم أيضا.

-تسمح بالإنتقال السريع داخل المحتوى، بالإعتماد على نجاح المتعلمين في أي وقت.

-تسمح بانتقال مسؤولية التعلم تدريجيا من المعلم إلى المتعلم.

-تسمح بمرونة الطلاب للإنتقال، وفقا لخطوهم الذاتي ولمستوى صعوبة المحتوى.

-تساعد على الإهتمام الفردي بالمتعلم من قبل أقرانه ومن قبل المعلم .

-تسمح بإشراك المتعلمين في مسؤوليات التعلم مع معلميهم.

-تعتبر طريقة اقتصادية لا تحتاج لإمكانيات كبيرة أثناء إعدادها أو تنفيذها (عثمان، عبير، 2007، ص 72).

ويضيف حمادة (2002) في خصائص التدريس التبادلي ما يلي:

- لإستراتيجية التدريس بالأقران عدة خصائص تميزها عن غيرها عن أساليب التدريس، وربما تجيب هذه الخصائص عن بعض التساؤلات حول هذه الإستراتيجية، وفيما يلي توضيح لهذه الخصائص:

-تهدف إستراتيجية التدريس بالأقران إلى تقديم المساعدة والعون بين الطلاب (الأقران)، فالحوار والمناقشة بينهم يعمل على إثراء الفهم لديهم، فقد يكون لدى أحدهم في أثناء الدرس

تساؤلات يود بحثها مع معلمه ولكنه قد لا يستطيع بمفرده جمع كل المعلومات اللازمة لمساعدة نفسه، فتعاون الأقران لأهداف مشتركة يساعد على رفع مستواهم التحصيلي .

-إن إستراتيجية التدريس للأقران هي علاقة زمالة وصحبة ورفقة وليست علاقة رسمية، حيث أن المشاركة في التدريس بالأقران تقلل من العزلة بين الطلاب وتبني الثقة بينهم، لأن التفاعل مع الآخرين يؤدي إلى تبادل الأفكار والتنفيس عن الإحباطات خلال المواقف الحرجة، وبالتالي يعمل على دعم القدرة على المحاولة والتجريب والتطوير.

-إن الثقة بين الأقران والإحترام المتبادل يؤدي إحداث تغذية راجعة فعالة دون أن يكون القرين في وضع دفاع عن نفسه، وهنالك خمسة أسس لبناء الثقة وهي:

أ- تعرف على القرين الذي أمامك.

ب-كن مستعداً للتركيز على ما يفعله وما يحتاجه.

ت - إلتزم بهذه العلاقة.

ث - توقع أن التطوير قد يكون صعباً أحياناً.

ج- كن جريئاً في اتخاذ الإجراءات اللازمة.

-كما أن المشاركة في هذا التدريب تطوعية وليست إلزامية، مما يعني أنه يؤدي ثماره حين تتم موافقة جميع المشاركين طوعاً على التعاون والمشاركة، أي أن هذا التدريس يكون فعالا عندما يشعر الطالب القرين بحاجته لهذا الأسلوب ورغبته في الإنضمام إلى قرين أو فريق يرتاح إليه ويثق به، ويتم ذلك من خلال نشر الوعي بهذا الأسلوب والتدريب على المهارات اللازمة لتطبيقه.

- وهوسري وخاص: فما يدور من حوار ونقاش بين الطلاب الأقران يبقى خاصاً وسرياً، فقد يطلب الطالب من قرينه ملاحظة مدى فعاليته وتقديم الإقتراحات للتطوير دون معرفة باقي زملائه عن نقاط ضعفه ربما وسلبياته، أي أن الإجتماع القبلي والمشاهدة والإجتماع البعدي يتم دون تدخل مباشر من قبل المعلم أو باقي الزملاء.

-وأيضا هوتبادلي: حيث العلاقة بين المتدربين (الأقران) ليست هرمية، فمرة يكون القرين مدرباً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد آداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون متدرباً يحتاج إلى قرينه كمدرب له (حمادة، محمد محمود، 2002، ص 174).

1-2-6- خطوات تنفيذ التدريس بالأسلوب التبادلي:

عند الشروع في استخدام إستراتيجية الأسلوب التبادلي ينبغي مراعاة المراحل التي تمر بها هذه الإستراتيجية وهذه الخطوات نذكرها فيما يلي: (نادر خليل أبوشعبأن، 2010، ص56).

-مرحلة الإعداد:

وتتكون هذه المرحلة من عدة خطوات وهي:

-تهيئة الطلاب لإستخدام الإستراتيجية.

-تحديد مجموعات العمل.

-تحديد مسؤوليات وأدوار أفراد كل مجموعة.

-تدريب القرناء/المعلم.

-إعداد المواد التعليمية.

-مرحلة التطبيق (تنفيذ الدرس):

وتتم هذه المرحلة بعد خطوات وهي:

-تدريس القرين/المعلم لأفراد المجموعة(القرناء/المتعلمين).

-إستخدام القرين/المعلم لإجراءات تصحيح الخطأ.

-مرحلة التقييم:

-التقييم المرحلي: ويتم أثناء تنفيذ الطلاب للمهارات الفرعية الأساسية.

-التقييم نهائي: ويتم فيه تقييم نتائج الطلاب بعد تنفيذهم للمهارات كاملة.

وفي هذه المرحلة (مرحلة التقييم) يستخدم المعلم الأسلوب المناسب لتقييم سلوك القرين/المعلم والقرين /المتعلم كالإختبارات أو بطاقة الملاحظة أو الإستبيان أو غيرها.

1-2-7- شروط نجاح تطبيق التدريس باستراتيجية الأسلوب التبادلي:

إن مراعاة توفير الشروط اللازمة لاستراتيجية التدريس التبادلي يجعلها تصبح أكثر فاعلية وتحقق الأهداف المنشودة منها، وتعمل على أن يكون (القرين/المعلم ذو فاعلية أكثر عند التدريس لأقرانه، وقد ورد في دراسة عثمان، عبير كمال محمد (2007)، أن هذه الشروط هي:

- الرغبة والإستعداد لاستخدام هذه الإستراتيجية من قبل كل من القرين / المعلم و القرين / المتعلم.

-توفير جو من الثقة والمحبة والإحترام المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض.

-عقد إجتماع قبلي بين الطرفين وهما القرين / المعلم والقرين / المتعلم لتحديد المهارة المستهدفة.

-عقد إجتماع بعدي لتحليل الموقف التعليمي الذي تم تنفيذه واستخلاص النتائج.

-ألا يزيد عدد الأقران / المتعلمين عن ثلاثة لكل قرين / معلم والعدد النموذجي هو قرين/متعلم لكل قرين/معلم.

- إن نجاح تطبيق إستراتيجية التدريس بالأقران يتطلب من القرين / المعلم أن يتيح الفرصة للقرين/ المتعلم لأن يستخدم ويطبق المعلومات الجديدة التي تعلمها.

-التدريس بالأقران المخطط مسبقاً أكثر فاعلية من التدريس بالأقران العرضي .

-كفاية معرفة القرين / المعلم بموضوع التدريس المطلوب.

-كفاية القرين / المعلم من حيث قوة الشخصية وسلامة القيم والأخلاقيات العامة.

-تحضير المعلم المشرف على التدريس بالأقران، لبيئة ومواد ووسائل التعلم حتى يمكن للقرين / المعلم القيام بواجبه كما يتوقع منه.

-قيام المعلم المشرف على التدريس بالأقران بتحضير وسائل تقييمية تمكنه من التعرف على كفاية التحصيل والتغيرات السلوكية الأخرى لدى كل من القرين / المعلم والقرين / المتعلم.

-إذا كان الأقران من نفس الجنس فإن هذا قد ييسر عملية التعلم.

-إذا كان الأقران من نفس المستوى الإجتماعي والثقافي فإن تعلم الأقران في هذه الحالة يكون أفضل منه عندما تتباين هذه المستويات .

-كلما زاد عمر القرين / المعلم عن عمر القرين / المتعلم كلما أدى ذلك إلى تحسين التعلم بحيث لا يزيد هذا الفرق عن ثلاث سنوات.

-قبول الأقران لبعضهم البعض فكلما إزداد التوافق الشخصي والإجتماعي بين الأقران، وكلما اشتركوا معاً في بعض الميول والإتجاهات والقيم والأعمال والخصائص الشخصية كلما زادت فرص الإستفادة التربوية الناتجة عن تفاعلهم معاً.

-إن للتدريب فائدة كبيرة، حيث أن تدريب الأقران / المعلمين يحسن من دافعيتهم في هذا النوع من التعليم.

-إن من عوامل نجاح تطبيق إستراتيجية التدريس بالأقران أيضا أن يتم إمداد القرناء / المعلمين بخطة واضحة للبرنامج يتم فيها الإشارة إلى ما يحدث خلال جلسة التدريس بالأقران.

-إن من عوامل نجاح تطبيق إستراتيجية التدريس بالأقران أيضا متابعة جلسات تعليم الأقران بعناية وذلك لتقديم التغذية الراجعة والتدخل عند الحاجة (عثمان، عبير كمال، 2007، ص 82 -83).

وقد جاء في دراسة حمادة (2002)، أنه لضمان نجاح إستراتيجية التدريس بالأقران عند إتباع خطواتها لابد من توفر مجموعة من الشروط، هي:

-قبول القرين المعلم والأقران المتعلمين لبعضهم البعض، فكلما إزداد التوافق النفسي بينهم واشتركوا معاً بكثير من الميول والأعمال والخصائص الشخصية كانت فرص الإستفادة التربوية من تفاعلهم معا غنية ومجدية.

-كفاية معرفة القرين / المعلم الخاصة بموضوع التدريس المطلوب.

-كفاية القرين / المعلم من حيث قوة الشخصية واسلامة القيم والأخلاقيات العامة.

-معرفة القرين / المعلم لكيفية التفاعل مع القرين المتعلم وتدريسه، وذلك بتدريبه مسبقا قبل القيام بعملية التدريس المطلوبة.

-تحضير معلم الصف المشرف على التعليم بالأقران، لبيئة ومواد ووسائل التعلم حتى يتمكن القرين/ المعلم من القيام بواجبه كما يتَوقَّع منه.

-تحضير معلم الصف المشرف على التعليم بالأقران، لوسائل تقييمية يستطيع بها التعرف على مستوى التحصيل، ومدى كفايته، والتغيرات السلوكية الأخرى لدى كل من القرين/المعلم والقرين/المتعلم (حمادة، 2002، ص 189).

1-2-8- تطبيق الأسلوب التبادلي:

يعطي الأسلوب دورا رئيسيا في الآداء والملاحظة، أي أنه يسعى لتحرر الطالب، وتوجيهه خطوة متقدمة نحو الإستقلالية، بإعطائه مجموعة من القرارات، التي يكون على قدرة بإستخدامها بعد أن يقرر المعلم ما هي المهارات (الواجبات)، وما هي المقاييس التي يتبعها الملاحظ في تقديم التغذية الراجعة الفورية، أو في تصحيح الأخطاء وتبادل الأدوار، وقد حددت أهداف الأسلوب التبادلي باتجاهين، هما أهداف مرتبطة بالموضوع الدراسي من حيث (إتاحة فرص متكررة للآداء والتغذية الراجعة المباشرة من الزميل، وقدرته على مناقشة العمل مع الزميل، وتصور، وفهم الأشياء، وتعاقبها في آداء العمل)، وأهداف مرتبطة بدور المتعلمين من حيث (التفاعل الإجتماعي، متابعة مباشرة واستخلاص استنتاجات، تنمية الصبر والتسامح، إدراك نتائج الإنجاز، ومعرفة كيفية تزويد الزميل بالتغذية الراجعة)، وتتم العملية التعليمية في خطوات متتالية:

1-2-8-1- قرارات ما قبل الدرس (التخطيط والتهيؤ):

هي القرارات التي تؤخذ قبل عملية التفاعل بين المعلم والطالب ويكون دور المعلم نشط في اتخاذ جميع القرارات الخاصة في تحديد رقم الفترة اللفظية، المهارات الخاصة، الأهداف، الأسلوب، الإجراءات التنظيمية وإلادارية، تنظيم الأدوات، تنظيم الطلبة، ورقةالمعأيير والمقاييس، الوقت، وملاحظات مابعد الدرس، ويصمم المعلم ورقة المعايير والمقاييس وتشمل (ماذا يفعل، وكيف يفعل، المتعلم، وتصف تفاصيل العمل، تحدد عدد التكرارات والمسافة والزمن، ويخصص بها مكان للملاحظات خاصة بتقدم المتعلم، والتغذية الراجعة، ويحدد بها الموضوع العام والخاص وبيانات خاصة عن الإسم، والصف، والتاريخ، ورقم البطاقة)، ويصمم المعلم ورقة للمعيار لاستخدام الزميل الملاحظ، وتشمل (وصف خاص للعمل بتقسيمه إلى أجزاء متتابعة، نقاط تعليمية، تلاحظ أثناء الآداء، إضافة رسومات أو صور تعليمية، عينة من السلوك اللفظي، وملاحظات تذكيرية للملاحظ.

1-2-8-2- قرارات الدرس (التنفيذ أو الآداء):

-إن دور المعلم هو تحديد الشكل الأساسي للأدوار والعلاقات الجديدة التي تتسلسل كما يلي:

-توضيح دور الطالب الملاحظ والمنفذ، وأن التعاون هو الأساس بهذا الأسلوب إضافة إلى كيفية تزويد الزميل بالتغذية الراجعة.

-إن اتصال المنفذ مع الزميل الملاحظ فقط، والذي بدوره يعمل على أخطاء تغذية راجعة بناء على المعيار المعد من قبل المعلم، وتكون مباشرة وتتم حتى الإنتهاء من الآداء، بينما يقوم المنفذ باتخاذ قرارات التنفيذ يتخذ الملاحظ قرارات التقويم، إضافة إلى أن اتصال الملاحظ يكون مع المعلم عند الضرورة.

1-2-8-3- قرارات ما بعد الدرس:

إن هذا الأسلوب يتميز بالتغذية الراجعة الفورية والمؤجلة من قبل الطالب الملاحظ والمعلم الذي يتصل مباشرة مع الملاحظ أو عندما تنتهي الوحدة التعليمية لتقويم الآداء الكلي، وتتم العملية بعدة مراحل هي: إستلام المعيار الخاص بالآداء الصحيح من المعلم وهو مسجل على ورقة المعيار، ملاحظة آداء المنفذ، مقارنة الآداء بالمعيار، إستنتاج إن كان الآداء صحيح، توصيل النتائج إلى المنفذ وقد تكون أثناء، أو بعد الإنتهاء من الآداء، ويمكن الإتصال بالمعلم إن كان ذلك ضروريا من خلال الملاحظ، ويتم بنهاية الأمر بتبادل الأدوار.

1-2- 9- مميزات التدريس بالأسلوب التبادلي:

هناك مجموعة من المميزات التي تتصف بها إستراتيجية الأسلوب التبادلي يمكن عرضها على النحو التالي وقد أوردها كل من الحارثي (2000)، وعبد السلام(2000)، والسيد(2002)، فيما يلي:.

-إزدياد التحصيل الأكاديمي وتناقص الفجوة التحصيلية بين الطلاب المتفوقين وبين متدني التحصيل.

-تحسن مستوى احترام الذات وازدياد الإحساس بالعمل بروح الفريق، وذلك من خلال إحساس الفرد بأن عمله في الفريق كان مهماً وضرورياً لنجاح الفريق.

- التطور السريع في المهارات اللغوية، وذلك من خلال الحوار والتفاهم والمشاركة في نقاش المجموعات.

-تحسن المهارات العملية وبخاصة مهارات التفكير الناقد والمهارات اليدوية ومهارات التعاون والتعامل مع الآخرين.

- تحسن مهارات التواصل الإجتماعي بين الطلاب بصرف النظر عن الإختلافات العرقية أوالثقافية أو الإجتماعية.

-تحسن العلاقات ومهارات الإتصال بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.

تقبل التنوع Diversity of Acceptance أو الإختلاف والفروق بين الطلاب:

وهو التقبل الأشمل والأوسع لأناس يختلفون في الثقة والمستوى الإجتماعي ومستوى القدرات والتحصيل.

-يكون الأفراد في هذا التعليم أقل حدة وتوتراً وخصومة مع الأفراد الآخرين، وتزداد الثقة المتبادلة فيما بينهم والشعور بتحقيق الذات" (السيد، جيهان، 2002، ص75).

ويضيف عثمان، عبير (2007) بعض المزايا الأخرى أهمها، أهمها ما يلي:

-تعتبر طريقة سهلة التطبيق نسبيا بالنسبة للمعلمين.

-تعتبر طريقة تدريبية لإمداد وتدعيم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول.

-تعمل على زيادة إهتمام المتعلمين بالتعلم.

-تعتبر طريقة تدريسية تفاعلية ممتازة.

-تراعي الطلاب ذوي القدرات الخاصة سواء كانت قدرات عالية جدا أم منخفضة جدا.

-تناسب الطلاب الذين يفضلون التعليم المنفرد البعيد عن إطار الجماعة أي تناسب الطلاب المنطويين.

-تعتبر وسيلة علاجية تساعد على تلافي القصور الأكاديمي لدى بعض الطلاب.

-تنمي لدى الطالب كافة مستويات التعلم من تذكر وتطبيق واكتشاف.

-تقلل من الضغط والتوتر الذي يواجه الطالب في المدرسة.

-تتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.

-تساعد الطالب على السير في التعلم وفق سرعته الخاصة.

-تناسب محتوى المواد التعليمية المختلفة.

-يمكن أن تحسن من التعلم عن طريق زيادة قدرة المتعلمين على تحمل مسؤولية المراجعة، التنظيم، تثبيت المعرفة الموجودة بالمواد، وفهمها وفق أساسيات بنائها.

-غالبا ما يكون القرناء / المعلمين، فعالين في التدريس للطلاب الذين لم يستجيبوا للمعلمين جيدا.

-تساعد في تقوية أواصل الصداقة بين القرين / المعلم، والقرين / المتعلم و التي تساعد على اندماج الطلاب منخفضي التحصيل داخل المجموعة.

-يسمح للمعلم بالتدريس لمجموعة كبيرة من الطلاب.

-لها تأثير إيجابي على حفظ الطلاب للمادة العلمية وخصوصا الحفظ القائم على الفهم.

-لا تعتمد مكافأة الطلاب على الآداء الفردي لهم، ولكن على آداء أعضاء الفريق الآخرين، مما يساعد على تقوية التفاعل الإيجابي بين الطلاب.

-تغيير ثنائيات القرين / المعلم والقرين / المتعلم وتغيير الأدوار تحافظ على دافعية الطلاب للتعلم وتزيد من التفاعلات الإجتماعية المتنوعة التي ربما لا تحدث في معظم الفصول التقليدية.

-تقدم الفرصة لكل طالب لتعلم مهارات التدريس التي يحتاجها في دور المعلم.

-غالبا ما يكون شرح القرين لقرينه متناسبا مع مستواه التحصيلي.

-تتيح فرصة التغذية الراجعة المستمرة لتصحيح مجهودات القرناء.

-تصلح هذه الطريقة لتحسين تعلم المضطربين انفعاليا، وذلك بزيادة الثقة والمهارات الإجتماعية لديهم.

-تعزز عمل الأقران معا وتدربهم على التعلم التعاوني والتعلم الجماعي الذي أصبح من الضروريات الإجتماعية والتعليمية نظرا لتأثير ذوي المعرفة العالية على أقرانهم وإسهامهم في تشكيل وتعزيز وتعميق أفكارهم.

-تلبية حاجات المتعلمين من حرية اتخاذ القرارات وحب الإعتماد على النفس والعمل المستقل.

-تساعد الطالب على بقاء وانتقال أثر التعلم.

-تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

-تعتبر أسلوب مشوق ينمي المواهب ويثير حماس الطالب ويستحوذ على إهتمامه وميوله.

-تحقق مجموعة مختلفة من الأهداف منها ما له صلة بالآداء أي بموضوع الدرس والآخر له صلة أكثر بالفرد من حيث دوره في هذه الإستراتيجية.

-تنشط الطلاب وذلك من خلال اشتراكهم في التعلم عن طريق التدريس (عثمان، عبير، 2007، ص178).

1-2-10- أهمية التدريس بالأسلوب التبادلي:

تشير الأبحاث التربوية إلى أهمية تفاعل الطالب في التعليم، فهذه الإستراتيجية تساهم في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب، وتدربهم على استخدام إستراتيجيات التعقل والتروي وتعلمهم الصبر، فضلا عن إثارة دافعية المتعلم وتطوير العلاقات الشخصية ومهارات التواصل والإصغاء بين الطلاب،كما يساعد التعلم بالأسلوب التبادلي، من خلال تقديم التغذية الراجعة، والتقويم، والعلاقة الحسنة بين الأقران، تنمية الذات لدى الطالب وبناء علاقة تقوم

على الثقة بين المعلم والجماعة. ويمكن تلخيص أهمية التدريس بالأسلوب التبادلي بالآتي على النحو التالي: (Blanch.et.al.2012. P 215).

-تنمي قدرات الطلاب وإستثمار طاقاتهم، وخبراتهم الذاتية، حيث يتم تبادلها بينهم ضمن إطار الثقة بالنفس والإحترام فيما بينهم.

-تقديم المساعدة للزملاء من الطلاب، وتوجيههم بطريقة تحسن من آدائهم.

-تعمل الإستراتيجية على توجيه الطلاب للعمل ضمن جماعات تعاونية بشكل إيجابي تسهم في نمو قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية.

-تعمل على تحسين القدرة العقلية، حيث يشرح الدرس للزملاء، ويعرض بشكل مبسط مما يسهل تذكر المعلومات وإبقائها في الذاكرة لفترة طويلة.

1-2-11-دور المعلم في تنظيم التدريس بالأسلوب التبادلي:

يؤكد العفيفي (2009)، أن هناك فرقا واضحا في هذا الأسلوب عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم في هذا الأسلوب بيعد المنظم للمجموعات والمرشد لها، ويعمل على تجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لعملية التدريب، ومن ثم يخصص الزمن المناسب للنشاط ومكان تطبيقه، ويحدد الأهداف المطلوبة من القرين المعلم، والطريقة التي يتعامل بها مع القرين المتعلم، وما هي أساليب التعزيز المناسبة للمواقف التعليمية، ويجهز المعلم بطاقات الملاحظة لكل نشاط في الدرس، ويسجل فيه مقدار الإستفادة من الأسلوب المستخدم، ويحدد نواحي الضعف ليعمل على تجنبها، فالمعلم يتابع سير النشاط في الدرس من مكانه ويلتزم بعدم التدخل إلا في المواقف التي تتطلب تدخلا إيجابي منه، ليضيف خطوة ما، أو يصحح بها مسار النشاط، أو يغير من الأسلوب أثناء الدرس (العفيفي، 2009 ص214).

وأوضحت بعض الدراسات أن إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي لها دور فعال في تحسين سلوك الآداء المهاري، ومختلف الجوانب النفسية، والإجتماعية، لدى الأفراد، وأكدت نتائج بعض الدراسات الأخرى على أهمية إستخدام هذا النوع من الإستراتيجيات، لما له من مزايا عديدة للطلاب، أهمها تنمية مستوى التعلم والأداء وإكتساب مهارات إجتماعية، مثل التعاون، وتحمل المسؤولية، تجاه أهداف الجماعة المرجعية والإلتزام تجاه عملية التعليم والإستقلال الذاتي فيها، وأيضا إكتساب مهارات إدارة الحوار الجيد مع الآخرين سواء الزملاء من نفس العمر أو المدرسين واحترام الرأي الآخر، حيث أكدت هذه الدراسات على فاعلية التدريس التبادلي خلال تفاعلاتهم وحواراتهم مع قرنائهم، حيث يكتسبون عبر مبادلاتهم الجماعية استراتيجيات جديدة يستخدمونها في اتصالاتهم (حسن، محمود حسن، 2006، ص28).

وأشارت دراسة الديب (2006)، إلى أن استراتيجية تعليم الأقران أكثر الإستراتيجيات فعالية، حيث أنها تساعد التلاميذ على التعلم و تؤثر بدرجة أكثر من المعلم في زملاء الفصل في المجال الأكاديمي والسلوكي، وتعتبر ذات كفاءة عالية البناء، وهي مصممة من قبل

المعلمين لتحقيق أهداف اجتماعية وأكاديمية وانفعالية، وأن هذه الإستراتيجية نوع من التعلم التشاركي، يقوم فيه جماعات من التلاميذ في نفس العمر، بتعليم الواحد منهم الآخر تعليما خاصا (الديب، محمد مصطفى، 2006، ص 125).

ويؤكد الديب (2006)، أن اتباع إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي تعمل على ما يلي:

-تنمية قدرات التلاميذ ويعمل على استثمار طاقاتهم وخبراتهم الذاتية، وتبادلها بطريقة متميزة في إطار تبادل الثقة والإحترام والمحبة فيما بينهم.

-تعمل على تقديم المساعدة للزملاء من التلاميذ، وتوجيههم التوجيه الذي يؤدي إلى تحسين آدائهم.

-تعمل على توجيه التلاميذ للعمل معا متعاونين بشكل إيجابي لتحسين قدراتهم ومهاراتهم وإتجاهاتهم التعليمية.

-تؤدي إلى تحسين السعة العقلية للقرين، حيث يشرح الدرس و يوضحه ويفسره لزملائه، ويتأكد من منطقة المادة العلمية، وعرضها بشكل مبسط، مما يسهل تذكرها وبقاؤها في الذاكرة.

-تساعد التلاميذ على تقبل التوجيه والإرشاد من زملاء لهم يتبادلون معهم الثقة والإحترام أكثر من تقبلهم للمعلم، حيث أن هذا التوجيه يأتي بصورة تعاونية، ومشاركة إيجابية تبادلية، إذ يقوم أحدهما بالتنفيذ بينما يقوم الآخر بالملاحظة والتوجيه (الديب، 2006، ص204).

ويشير موسكا موستن (1991)، إلى أنه كلما امتلك الطالب المعلومات الكافية عن طبيعة آدائه بوقت مبكر إزدادت فرص تصحيح الآداء، لذلك فإن المقياس المثالي المتوفر للتغذية الراجعة الآنية هو معلم واحد لكل تلميذ (موسكا موستن أشوورث، 1991، ص101).

-ويرى الباحث أن في إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي يستطيع الطلبة من أخذ المبادرة في تحمل مسؤوليات القرارات المناسبة، ، وأن المردود الفردي يكون واضحا من خلال التطبيق لهذا الأسلوب، ففي هذا الأسلوب يمنح له قرارات أكثر، من خلال التغذية الراجعة المباشرة التي يتم من خلالها الوصل الى الأداء الأمثل والتعلم المثمر والمفيد.كما انه يمكمن اعتباراستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي إحدى الأساليب المفيدة التي يمكن أن تستخدم في عملية تدريس النشاط البدني والتربوي الرياضي لتنمية كل من الجوانب المعرفية و(النفس-حركية) والوجدانية لدى التلاميذ.

أولا: بالنسبة للقرين المعلم:

تعمل إستراتيجية التدريس التبادلي على تحسين السعة العقلية للقرين المعلم، حيث أنه لكي يقوم بالشرح والتفسير فإنه قد يكون مضطرا لأن يجيب بينه وبين نفسه على الكثير من الأسئلة التي يتوقع مواجهتها، لذا يجب أن يتقن تماما ويتأكد من منطقية المادة العلمية وعرضها في شكل بسيط، فهي وسيلة جيدة لتذكر المعلومات وبقائها، فعندما يدرس القرين

المعلم فهذا يعني أنه يتعلم مرة ثانية إضافة إلى مساعدته على تحمل المسؤولية والإستقلالية، والإحساس بالفعالية، حيث أنه مطالب بأن يتعرف إلى حاجات القرين المتعلم ومساعدته على تحديد أهدافه، وإعداد المادة العلمية وإستخدام طرق التعليم والتعلم المناسبة وتنفيذ أساليب التقويم المناسبة.

ثانيا: بالنسبة للقرين المتعلم:

بالنسبة للقرين المتعلم فهنالك فوائد عديدة، منها:

-إن توجيه الإهتمام الفردي له يتيح فرص أفضل للتعلم وفقا لسرعته الذاتية.

-إن الشرح وعرض المعلومات يتناسب مع مستواه، ويعمل على إتاحة الفرصة للتغذية الراجعة المستمرة لتصحيح مجهوداته.

-إن العلاقات الشخصية القوية بينه وبين القرين المعلم تلعب دوراً هاما في هذا الشأن، فإنه نتيجة لهذه العلاقات الشخصية التي يشيع فيها جو من الصحبة، والتفهم، والتعاطف، يكتسب المتعلمون السرعة في آداء العمل المطلوب بشكل أكبر مما هو متوقع، بالرغم من أن نوعية التدريس المقدمة قد تقل كفاءة عما يقدمه المعلم التقليدي.

-تعتبر إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي طريقة فعالة لزيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من خلال تشجيع الأقران على مساعدة بعضهم البعض في إتقان موضوع الدراسة، حيث يبذل القرين المعلم الجهد لإتقان المادة التي سيدرسها لأقرانه المتعلمين، كما يبذل القرين المتعلم الجهد للتوصل إلى المستوى الذي عليه القرين المعلم ليتبادل الدور معه في تدريس المادة التعليمية.

مما سبق يستنتج الباحث أن إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادي تعتبر إحدى الإستراتيجيات التدريسية الهامة في العديد من المجالات منها (رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، تنمية العديد من المهارات الإجتماعية والنفسية لديهم كعملية التفاعل الإجتماعي والتعاطف وتنمية الوعي الذاتي والقدرة على تنظيم الإنفعالات والتحكم فيها) وذلك من خلال قيام القرين / المتعلم بتقليد القرين / المعلم، وتكرار هذه المهارة حتى يتم التوصل لأفضل آداء لها لكل من القرين المعلم والقرين المتعلم.

كما يمكن أيضا إعتبار الأسلوب التبادلي من الأساليب التي تعطي دورا أكبر للمتعلم نحو الإستقلال، ويختص بالتغذية الراجعة الفورية مباشرة التي يقدمها الزميل الذي يلاحظه، حيث ينشغل أحد الطالب بالآداء بينما يلاحظه زميله ويزوده بالتغذية الراجعة الفورية ثم يتبادل الطلاب الأدوار فيما بينهم.

ويرى الباحث أيضا، أن من بين أهم شروط نجاح هذه الإستراتيجية في المجال الرياضي التربوي ما يلي:

-أن يقوم مدرس التربية البدنية والرياضية بالشرح النظري والتوضيح العملي لإستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي للطلاب، ويترك لهم وقت كافي حتى يتدربوا عليها قبل ممارستها بشكل فعلي، وهنا من الممكن أن يقوم المدرس مع طالب آخر بالتمثيل، أحدهما يقوم بتمثيل دور القرين / المعلم والآخر يقوم بتمثيل دور القرين / المتعلم أمام الطلاب وذلك ليتضح للطلاب ما يلي:

أ- كيفية الإنقسام إلى ثنائيات أو مجموعات صغيرة بسرعة و بهدوء.

ب - كيفية القيام ببدء الدرس.

ت - كيفية الإنتقال خلال سير الدرس.

ث - كيفية القيام بإنهاء الدرس.

ثم يترك المدرس الفرصة للطلاب للقيام بلعب نفس الدور مع بعضهم البعض وذلك للتدرب على التدريس بالأقران، مع متابعة المدرس لهم في كل خطوة لمعرفة النتائج ولإعطائهم التغذية الراجعة اللازمة لهم.

-تعريف الطلاب السلوكيات المقبولة والجيدة لكل من القرين / المعلم والقرين / المتعلم قبل البدء في التنفيذ الفعلي لإستراتيجية التدريس بالأقران.

-ينبغي تدريب الطلاب على المحافظة على الإستمرار في طريق الإستجابات الصحيحة ولأقرانهم ولأنفسهم.

-يجب التأكد من أن المادة الدراسية التي سيقوم الطلاب المؤدون لدور القرناء / المعلمين بتدريسها مناسبة لقدراتهم قبل قيامهم بهذا الدور، حيث أن المواد الدراسية الصعبة جداً أو المعقدة ستؤدي لإحباطهم مما يؤدي لأن يصبحوا غير قادرين على تعلمها وتعليمها.

-يجب تزويد القرناء / المعلمين بمعلومات جديدة عن المادة الدراسية التي سوف يقومون بتدريسها وذلك بعد تعلمهم للمعلومات الأساسية حتى تشعرهم بالتمييز و عدم تسرب الملل لهم.

-إعطاء الفرصة لكل الطلاب لكي يصبحوا قرناء معلمين، حتى يكتسبوا ثقة أكبر في قدراتهم المختلفة.

-جعل التدريس بالأقران ممتع مثل الألعاب، فيمكن أن يقوم القرناء / المعلمين بمكافئة أقرانهم/ المتعلمين على إستجاباتهم الصحيحة أو على تقدمهم في التحصيل.

-أن لا يترك المدرس تنفيذ العقاب للقرناء / المتعلمين عن طريق القرناء / المعلمين فليست لديهم السلطة لمعاقبة أقرانهم و أن دورهم فقط ميسرين لعملية التعلم.

-على المدرس ألا يترك أحد الطلاب يعمل كقرين / معلم لفترة طويلة و ذلك لسببين هما: ·حتى لا يشعر الطالب أن دوره أصبح بديل للمدرس · ولا يشعر الطالب بالملل.

-الإعداد المسبق للمادة الدراسية قبل تدريب القرناء / المعلمين عليها، حيث لا بد من تنظيمها في تسلسل هرمي وذلك لتيسير اكتسابها و تعلمها بسهولة ووضوح وترابط.

-أن يحافظ المدرس على التحكم الكامل للتدريس بالأقران فيحدد نظام تأديبي معين ومتفق عليه للأقران / المعلمين، عندما يصدر عنهم أي سلوك غير مناسب أو لتجاوزهم المسؤوليات المحددة.

3-1 التحصيل:

1-3-1- مفهوم التحصيل الدراسي:

يشير فاخر عاقل (1998)، إلى أن عملية التحصيل هي بمثابة الحصول على المعارف والمهارات" (فاخر عاقل، 1998، ص17).

ويرى الطاهر سعد الله (1991)، أن التحصيل يعني المعرفة التي يتحصل عليها الفرد من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط ومع العمل المدرسي (الطاهر سعد الله، 1991، ص46).

أما بوغازي طاهر (2004)، فيشير إلى أن التحصيل يراد به مدى تحصيل التلاميذ للمقارارت الدراسية ويقدر من خلال ما حصل عليه من نتائج في الإمتحانات (بوغازي طاهر، 2001، ص41).

نلاحظ من خلال هذين التعريفين السابقين أن (فاخر عاقل) يتفق مع (الطاهر سعد الله وبوغازي الطاهر) على أن التحصيل الدراسي هو المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من برنامجه المدرسي وهذا يتكيف مع الوسط المدرسي. أما هاوز (hawes)(2004)، فيري بأنه الإنجاز والآداء الناجح أو المتميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة والناتج عادة عن المهارة و العمل الجاد المصحوبين بالإهتمام، وهو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات أونقط أو درجات أو ملاحظات وصفية (بودخيلي محمد، 2004، ص326).

أما صالح الدين دمنهوري (1999)، فيرى بأن التحصيل هو مدى استيعاب التلاميذ بما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الإختبارات التحصيلية (رشاد صالح دمنهوري، 1999، ص65).

أما عبد الرحمن العيسوي (1987)، فيرى بأنه " مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة تحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها" (عبد الرحمان العيسوي، 1987، ص166).

وهو ما يوافقه عليه إبراهيم الكناني (2010)، الذي يرى بأن التحصيل الدراسي هو كل آداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار، أو تقديرات المدرسينأوكليهما معا (إبراهيم الكناني، 2010، ص92).

أما صالح علا م (2002)، فيرى أن التحصيل الدراسي على أساس أنه يمثل درجة الإكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادة أو الذي وصل إليه، ويحدد بواسطة درجة الإختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمون أوكلاهما معا، وهو كذلك مستوى اكتساب التلميذ للحقائق والمفاهيم والتعلمات المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الإستذكار والفهم التطبيقي والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الإختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض (أمال صالح علام، 2002، ص68).

من خلال هذه التعاريف يستنتج الباحث وجود اختلافات، التي قد لا تكون جذرية، لكنها تتعلق بوجهة النظر الخاصة بكل عالم وباحث، وأثر الإختصاص عليه وكذا تكوينه، فأغلب التعاريف متداخلة ومرتبطة ومتكاملة وأهم ما يمكن إستنتاجه من خلال ما ذكر آنفا، أن التحصيل الدراسي يتمثل فيما يلي:

- المستوى من الفهم والإستيعاب الذي يصل إليه التلميذ.

- هناك أدوات محددة ومقننة تحدد هذا المستوى.

- وهناك كذلك العديد من المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي.

-التحصيل لا يقتصر فقط على تقييم وتقدير مستوى التلميذ بل يمتد إلى تقييم آداء المعلم والمنهاج الدراسي وكذا الأسلوب التعليمي.

1-3-2- وسائل قياس التحصيل الدراسي:

وهي تتمثل في الإختبارات التي تصمم لقياس المهارات والمعرفة التي حصلها الفرد في جوانب نشاطه التعليمي، وذلك من أجل تحديد جوانب الإمتياز والتفوق، وتتنوع اختبارات التحصيل بحسب الهدف الذي يراد قياسه من الناحية التحصيلية ومن بينها:

-إختبارات التلبية:

وتضم الإختبارات المقالية والموضوعية.

-الإختبارات المقالية:

وهي آداء من أدوات القياس وتشمل سؤال أو عدة أسئلة تعطي للطالب من أجل الإجابة عليها، وهنا يكون على الطالب إسترجاع المعلومات التي درسها، ويأخذ منها ما يناسب السؤال المطروح أمامه (سعيد حسني، 2007، ص198).

ومن خلال هذا النوع من الإختبارات نستطيع الحكم على مقدرة الطالب وكفايته العلمية وأفكاره المنطقية وأسلوبه التعبيري ونوازن بينه وبين الطلبة الآخرين (محمد عطية الابرشي، 2004، ص360).

-الإختبارات الموضوعية:

وهي الإختبارات التي تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها وتسمى الموضوعية لأن إجاباتها لا تتأثر بذاتية المصحح (الزغلول عماد ، 2004، ص354)، ويمكن لأي إنسان تصحيحها إذا أعطى له مفتاح الإجابة، وطريقة الإجراء لأن إجاباتها محددة بدقة، بحيث لا يختلف في تصحيحها إثنان، فهذه الإختبارات تعكس قدرة الطالب وتمثيلها تمثيلا دقيقا وصحيحا (سعيد حسني العزة،2007، ص202).

-الإختبارات الشفوية:

هي عبارة عن أسئلة شفهية توجه إلى التلميذ ويتلقاها من المعلم أو المدرس وجها لوجه، للإجابة عليها وتهدف هذه الإختبارات إلى قياس مدى فهم التلميذ للحقائق، والمفاهيم وقدرته على التعبير عن نفسه شفهيا.

-الإختبارات الأدائية أو العملية:

وهي نوع من الإختبارات التعاونية لها صفة عملية تقوم على تقديم الآداء باعتباره المحك الحقيقي لمعارف الفرد ويأخذ هذا النوع من الإختبارات بعين الإعتبار الكفاية، والدقة في الآداء (سعيد حسني العزة، 2007، ص214).

1-3-3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

1-3-3-1- العوامل العقلية:

يقصد بالعوامل العقلية الوراثية التي يولد بها الفرد، حيث أكدت الدراسات بأن فترة الحمل مهمة جدا لتنمية القدرات الفكرية لدى الجنين سواء كانت باتباع أسلوب تغذية سليم أوبوجود توازن نفسي عند الأم الحامل (عبلة باسط جمعة، 2005، ص312-313).

كما تعرف القدرة العقلية بأنها كل ما يستطيع الفرد أداؤه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية، أو حركية، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من غير تدريب كالقدرة على المشي، والقدرة على حفظ الشعر والقدرة على الكامل بلغة أجنبية، أو على إجراء إكساب عقلي وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبته مثل القدرة على التمييز (علي عبد الحميد أحمد، 2010، ص108).

1-3-3-2- العوامل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ذلك لأن الإستعدادات المرضية، مثل الدوافع، الميول، القلق والإحباط، الحرمان، الشعور بعدم الأمن، نقص الثقة في النفس من السلوكات التي تشجع التلميذ على المثابرة، والكفاح للنجاح

مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة (محمد قريشي، 2002، ص72).وأهم العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل نذكر ما يلي:

-**الدافعية للإنجاز**: كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوي الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم، مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة (عبد اللطيف محمد خليفة، 1997، ص59).

يقول رسول الله (صلى الله عليه وسلم): "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " وعنه أيضا: "أن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاء بما يصنع"، ولتحفيز الأبناء على طلب العلم والإنجاز، قال ألله تعالى في كتابه العزيز "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" (المجادلة، الآية، 11).

-**مفهوم الذات**: أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الإرتباطية الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، من هذه الدراسات، دراسة إبراهيم محمد عيسى التي تناولت العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي في مفهوم الذات لدى عينة من التلاميذ قوامها (720) تلميذ، حيث بينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائية لدى مختلف مجموعات الدراسة (محمد عيسى، 2006، ص11).

-**الثقة بالنفس:** التي تمكن التلميذ من مواجهة كل ما يعترضه من أمور سلبية، فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساس للتعلم وتشمل على ثلاثة مبادئ:

- الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.

- الميل إلى الحديث بكل راحة.

- الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة (بن ساسي، 2007، ص81).

1-3-3-3- العوامل الجسمية:

وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة، وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد وفي دراسة قام بها سيمون (Simone) وتتعلق بالخصائص الجسمية والإستعداد للدراسة، وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الإبتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبا مقارنة مع زملائهم الناجحين (قريشي، 2005 ، ص69).

1-3-3-4- عوامل متعلقة بمحيط التلميذ:

قال رسول الله "صلى الله عليه وسلم: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه "وإنطلاقا من هذا الحديث يمكن القول أن هناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ومنها:

- **العوامل الأسرية:** تلعب الظروف الأسرية دورا في تحديد مقدار التحصيل وذلك لأن الظروف الأسرية الجيدة من شأنها أن توفر الجو النفسي والمادي والإجتماعي المشجع على التحصيل، أما الظروف البيئية فبإمكانها أن تعرقل نمو التلميذ الجسمي والوجداني والنفسي والعقلي وبالتالي تؤثر على تحصيله الدراسي ومن العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل نذكر مايلي:

- **حجم الأسرة:** أكدت بعض الدراسات أن التلاميذ القادمون من أسر كبيرة الحجم غالبا ما يكون إنجازهم العملي أقل من مستوى إنجاز التلاميذ القادمون من أسر متوسطة العدد، ومن بين هذه الدراسات)دراسة أناستازي (Anastazi) (1956)، ودراسة دوجالس (Dauglass)(1964)، ودراسة دافي (Davie) (1972)، حيث إستخلصوا أن تلاميذ الأسرة كبيرة الحجم يقل تحصيلهم نتيجة الحالة الإقتصادية التي تكون عليها عائلاتهم، وأن أغلبهم كانوا يتوقفون عن الدراسة ويتوجهون إلى العمل لمساعدة أسرهم في مصاريف البيت، في حين أن أبناء الأسر محدودة العدد يواصلون دراستهم، ولا توجد عندهم رغبة في ترك الدراسة، ولا يتوجهون إلى العمل، فالآباء متكفلون بمصاريف دراستهم، ويفكرون فقط في الدراسة، إلا أن هذا لا يمكن إعتباره معيار ثابتا (بودخيلي،2004، ص66).

-**العلاقات داخل الأسرة:** فالجو الأسري الذي يتسم بالتعاون والوفاء ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب وهي لهم فرص النجاح و التكيف السليم، فالتلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري الناتج عن الطالق، وغياب الأب بشكل دائم عن الأسرة أو فقدان أحد الوالدين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية بدرجة أكبر من غيرهم ويميلون أيضا إلى الإنطواء وكانوا أقل حساسية للقبول الإجتماعي وأقل قدرة على ضبط النفس والتوافق من المواقف الإجتماعية (قريشي، 2005، ص71).

كذلك فإن الأمن النفسي والإجتماعي للطفل داخل الأسرة يؤثر إيجابيا في تحصيل الطالب الدراسي بينما تؤدي الإختلافات والخلافات الأسرية وما تسببه من قلق، مما يؤدي إلى إهتزاز ثقة الطالب في نفسه، وفي أبويه، مما يكون له أثر سيئ على تحصيل الدراسي (محمود و شريف، 1987، ص214).

ويدخل في هذا الإطار ما ذكره قوطوش (1991)، من مشاحنات على مسمع ومرأى الطفل بين الأب والأم أو بين الأم وأهل الزوج مثل الحماة بنت الحماة الكنة...إلخ، هذه الأمور التي تعتبر تافهة بالنسبة للكبار، إلا أنها بالغة التأثير على الإستقرار العاطفي للطفل وقد تجعل التلميذ متأخرا دراسيا (1991 نقلا عن بن يوسف، 2008، ص 79).

-**المستوى العلمي والثقافي والإقتصادي للأسرة**: ويقصد به مستوى التعليم والدخل ونوعية السكن وموقعه حيث تؤثر على تكوين الشخصية العلمية للأبناء، فالوضع الإقتصادي والإجتماعي للمتعلم يؤثر أكثر في التوجيه نحو الدراسة وطلب الحصول على أكبر قدر من المعلومات والخبرات المدرسية، فالتلميذ الذي يعيش في وسط إجتماعي وثقافي غني سوف يساعده هذا الوسط على الإكتساب والتوسع في الحقائق ويكونوا أغنياء بالتجارب والخبرات التعليمية التي تزودهم وتزيد من معارفهم، كما يساهم المستوى الإقتصادي المتوسط والحسن على توفير وتنويع المصادر والإمكانيات التي تسهل وتعمق المعرفة من الكتب والمجالات العلمية، وساعات الأنترنيت التي تزيد من مجال المعرفة وتقديم المعلومات بإسهاب عن الموضوعات التي تهم المتعلم، في حين أن الذي يكون دخله منعدم أو ضعيف، فيفكرون في توفير الغذاء على الأقل والأمور الأساسية، وهذا ما أكده "بلانت plant" (1960)، التي تؤكد أن الدخل المنخفض له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي لأبناء الأسر الفقيرة، ولكن هذا ليس دائما، فقد يكون بالعكس، فأبناء الأسر الفقيرة هم الذين يتفوقون ويستمرون في الدراسة ويكون تحصيلهم جيد كمحاولة منهم لحل هذا المشكل الحقا والهروب من الوضع الراهن بالدراسة الإنشغال بها.أما المستوى الثقافي للأسرة فتأثره بارز وواضح وأن الوالدين ذوي المستوى التعليمي والثقافي المرتفع يساهمون بتوفير الجو العلمي والثقافي المناسب داخل البيت، وذلك بتوفير الكتب والمجالات، ومساعدة أبنائهم على الدراسة، والمراجعة، (موالي بودخيلي، 2004، ص67).

1-3-3-5- العوامل البيئية المدرسية:

- **المدرسة**: تعتبر المدرسة أهم مؤسسة اجتماعية تربوية، لها وظائف تنفرد بأدائها وأخرى تتشارك فيها مع الأسرة، فالمدرسة تكمل دور الأسرة في تنمية الجانب الفكري والثقافي والأخلاقي والإجتماعي للأبناء الذي يساعدهم في القدرة على التكييف والحكم على الأمور من الوجهة الصحيحة، فالمدرسة يجب أن تكون البيئة الصالحة لنمو الاطفال نموا طبيعيا واكتسابهم المعرفة ولكي تقوم المدرسة بوظيفتها يجب أن توفر ما يلي:

-شعور الطلبة بالإستقرار النفسي والبعد عن القلق واالتوتر.

-أن يكون البناء المدرسي متكاملا من حيث الشروط الصحية و التربوية.

-أن يكون للمعلمين خبرة في الإدارة الصفية وفي تدريس مواد تخصصهم.

-العناية الجماعية و الفردية للتلاميذ ليكون هناك مجال لتنمية شخصيتهم.

-أن يدرك التلميذ أنه عضو في مجموعة القسم وليس له الحق في أن يحظى باهتمام خاص يفوق ما يحظى به الآخرون.

- أن تدرك أن التلميذ محور العملية التربوية وليست المادة الدراسية ويجب على المدرسين تلبية احتياجات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقابليتهم ومواهبهم (محمد عدس، 1999، ص38-39).

- **المناهج الدراسية**: إن المناهج الدراسية ومدى ملائمتها مع مستوى وقدرات التلاميذ إذ كلما كانت المناهج الدراسية مراعية لقدرات التلميذ وعمره العقلي، والزمني، وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها، كلما ساهمت في نجاح المتعلم، فمثال في مرحلة الطفولة يجب أن يعتمد المقرر الدراسي على الأشياء الملموسة والمحسوسة حتى يسهل إدراكها، وكذا مدى مراعاة التسلسل الزمني والتدرج في الصعوبة والتعقيد، فيجب أن يساير المنهاج الدراسي متطلبات الحياة الإجتماعية والظروف البيئية وتكون أكثر علمية وعملية التي تشمل مختلف المواضيع التي تثير إهتمام ودافعتيه التلاميذ.

- **صفات المعلم وخصائصه:** يعد المعلم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمة فهو حجر الزاوية لها، فالتعليم يتطلب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الخصائص و المميزات تجعله يقوم بالدور المنوط به، وعلى رأسها أن تكون لديه التجربة والإلمام بكل المعلومات والمواضيع التي تهم تلاميذه وأن يكون المعلم ذو خلق حسن ومتذوق وفنان في مهنته على أحسن وجه، وقد قامت الباحثة رمزية الغريب (1970)، بدراسة حول أثر شخصية المعلم على تحصيل التلاميذ وقد استخلصت وجود العديد من الصفات التي تمثل في المشاركة الوجدانية، والعطف على التلاميذ والبشاشة والمرح تعمل على ربط ودعم العلاقة بينهم، وعليه فنفسية التلميذ تتأثر بشخصية المعلم وبكل ما يحمله من صفات وخصائص جسمية، وخلقية، ومزاجية، ومهنية، وهذا ينعكس إيجابيا أو سلبيا على تحصيلهم الدراسي (زيدي ناصر الدين،2007، ص85). فقد يكون التلميذ متوسط القدرات أو حتى من المتفوقين دراسيا لكن تدهور علاقته بالمعلم يؤدي إلى كرهه له هذا الكره الذي يشمل المادة الدراسية وقد يمتد لبقية المواد ومنه تدني أو إنخفاض تحصيله.

-**الإمتحانات:** فالإمتحانات المدرسية لها أهمية خاصة بالنسبة للصحة النفسية للتلميذ، فيما أنها جزء أساسي من البرنامج التربوي، فلا يجب أن يعطي المدرس إنطباعا لتلامذته على أن الإمتحانات شيء يبحث عن الخوف والرهبة، بل على العكس ينبغي أن تكون وسائل مساعدة لكل من التلاميذ والمدرسين، وإلى أي حد قد حققوا تقدما في إكتساب المعارف والمهارات، كما أنها وسائل تستخدم كمشروع تعاوني بينهم، فالإمتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من التوتر التي تؤدي إلى تعطيل الأفراد في عملية تحصيلهم (علي عبد الحميد، 2010، ص118-119).

-**الإدارة المدرسية:** تلعب الإدارة المدرسية هي الأخرى دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم وبالتالي في تحديد نسبة التحصيل، حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي وهذا على حسب طبيعة تعاملها ومعاملتها فالإدارة المتسلطة تنفر كل من المعلمين والتلاميذ على حد السواء من المدرسة، وبالتالي تقلل من فاعلية التدريس وتخفض الإرادة والدافعية فينخفض تحصيل التلاميذ، والعكس فالإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الطرفين من أجل الإنجاز (بن يوسف، 2008، ص109).

- **وجود الأنشطة الرياضية والفنية والعلمية:** فالمؤسسة التي تتوفر داخلها أنشطة رياضية، وفنية، وثقافية، وعلمية، تساهم في التخفيف من الضغوطات، والصراعات التي يشعر بها التلميذ من جراء التعب، الناتج عن الدراسة المستمرة، فالمدرسة تحاول خلق جو نفسي مريح، وجو آخر للمنافسة يستمتع من خلاله التلاميذ.

وكل هذا يعطيهم نفسا جديدا وطاقة متجددة من أجل الدراسة، والإستمرار فيها وبحماسة ورغبة فوجود مثل هذه الأنشطة يساهم في رفع تحصيل ودافعية التلاميذ للدراسة.

- **الجو الإجتماعي للمدرسة:** يقصد به شبكة العلاقات التي تسود داخل المدرسة بين عناصر المجتمع المدرسي بما فيهم المدير، والطاقم البيداغوجي، والتلاميذ، والذين يشكلون محور العملية التعليمية، فالبيئة التي تحقق علاقات طيبة فيما بينهم تحقق الهدف المراد الوصول إليه وهو النجاح، وأي تعكر في البيئة الإجتماعية يؤدي إلى الفشل، والكسل، وإنتشار ظاهرة الهروب من المدرسة (محمد قريشي، 2005، ص73).

فالبيئة المدرسية العائلية المفعمة بالتواد، والتقبل، تساعد على زرع الثقة في ذات التلميذ، وتحقيق الإشباع العاطفي، والإنطلاق نحو الإنجاز الدراسي، والنجاح والعكس صحيح.

1-3-4- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

هناك عدة شروط توصل إليها العلماء تجعل التحصيل الدراسي جيدا وهي كالآتي:

-**التكرار:** والتكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم، وتركيز الإنتباه، والملاحظة الدقيقة، ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد، أما التكرار الآلي الأهم، فالفائدة منه أن فيه ضياع للوقت، والجهد، وفيه جمود لعملية التعلم، والتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم، إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة المثلى، وحول الإرتفاع المستمر بمستوى الآداء.

-**الدافع لحدوث عملية التعلم:** لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا،كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، وهنا يجب الإشارة إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع، أو إطفائه، فالتعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة التعلم وحدوث التغيير في السلوك.

-**التدريب في التكرار الموزع والمركز:** ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وكذلك فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع، تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الإنقطاع، وإقباله على التعلم بإهتمام كبير. وقد أثبتت الدراسات أن التدريب الموزع أحسن من التدريب المتصل (عبد الرحمان العيسوي، 2004، ص41).

1-3-6- أهداف التحصيل:

تتعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم والتلميذ تحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي والتي يكون هذا الأخير مفتاحا ومنعرجا حاسما في تقرير ما يليه وأبرز هذه الأهداف ما يلي:

- يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سير التعلم، وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم، والأشياء التي إستعصت وصعب عليه إدراكها وهذا يساعد كثيرا كل من المعلم والإدارة التربوية.

- يسمح التحصيل الدراسي للتلميذ بإعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ آخذين بعين الإعتبار قدراتهم ومعارفهم وميولهم وكل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم آداءات المتعلمين.

تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الإمتحانات، فالتعليق الإيجابي أو السلبي على آدائهم، يرتبط بسيكولوجية التعزيز(بوسنة، 2007، ص85).

-تحديد الإستجابات الواجب تعزيزها: فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات والتقدم الذي طرأ على سير آداء وتعلم التلميذ وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات، وتدفعه إلى إختيار الحلول أو البدائل المناسبة، لذلك مما يزيد على إقبال متعلميه على التعلم ويكون بذلك عنصر محفز ومحبب للتعلم، فالمعلم الذي يعطي لتلاميذه علامتهم وملاحظاته بصورة جماعية، فإن التلميذ إذا ما شعر بأن آداءه أقل أو أدنى من نتائج زملائه الذين تفوقوا عليه وقد دعمهم وشجعهم وقدر مجهوداتهم وكانوا محل إعجابه وتقديره، فيشجعه هذا على بذل جهد أحسن وأكثر للحصول على هذه المرتبة الراقية، أما من كان آداؤه جيد فيعمل للحفاظ على هذه الصورة المثالية التي هو عليها.

-الإرشاد والتخطيط التربوي: حيث يقوم الطالب بالتخطيط السليم لدراسة إذا اختار ما يناسب قدراته وإستعداداته وقدراته الخاصة، ولا توجد وسيلة تعرفنا بهذه العوامل سواء الإختبارات التربوية والنفسية.

- الحصول على العلاقات لإتخاذ قرارات إدارية مختلفة: ومن هذه القرارات الترقية وإتخاذ إجراءات تحسينية وتدريبية.

-التشعيب: إذا إنتقل عدد كبير من التلاميذ إلى المدرسة فإنها قد تستعمل معدلاتهم في المواد المختلفة لتوزيعهم على شعب متباينة من حيث القدرات التحصيلية (رائد العيادي، 2006، ص67-68).

1-3-5- أهمية التحصيل:

يحتل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في حياة التلاميذ فمن خلاله يستطيع أن:

-يتعلم أهم أساليب المعاملة التي تمكنه من التكيف مع الأفراد المحيطين به.

-يساهم في التنمية الإجتماعية والتطور الحضاري.

-تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى تليها.

-معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته.

-يعمل على تحفيز المتعلمين على الإستذكار وبذل جهد أكثر.

-يساعد على تقويم التحصيل المعرفي، ومعرفة ما إذا وصل المتعلمون إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.

-من الممكن أن نستخدم نتائج التحصيل في تقويم التدريس التي يستخدمها المعلمون، فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل جيد (بن يوسف، 2008، ص111).

ويرى الباحث من خلال هذا العرض المبسط أن أهمية قياس التحصيل تكمن في الإنتقال من مستوى إلى آخر، بل تتعداه إلى تقويم آداء المعلم، وفى كفايته، ومدى نجاعة النظام التربوي المتبع ككل.

1-3- 7- التحصيل والتقويم التربوي:

إن من المهام الكبرى التي تفع على عاتق التربية تجويد عملية التعليم، وتحسين عملية التعلم في المراحل الدراسية المختلفة من أجل إعداد الأفراد إعدادا متميزا، يجعلهم قادرين على الإنخراط في حياة تزداد تعقيدا في هذا القرن، ويكونون قادرين على الإسهام في عجلة التنمية في عصر تميز بالتطور التكنولوجي المتسارع والتفجر المعرفي، وثورة المعلومات، والاتصالات والعولمة.

وهذا يحتاج نوعية متميزة من التدريس، وأساليب فاعلة للتعلم، من خلال التطوير المستمر للكفايات المهنية للمدرسين فيما يتعلق بعملية التقويم، والمتابعة المنظمة المستنير لأداء الطلاب ومكتسباتهم، بما يحقق الأهداف التربوية الطموحة التي تشهدها كل مؤسسات التربية.

ويلعب التقويم التربوي دورا أساسيا في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلم الطلاب، وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

ولقد أصبح التقويم مركز الإهتمام وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم، وانتقل من مرحلة إصدار الأحكام والجهود الذاتية، ليصبح علما له قواعده وأسسه وأساليبه وعلمائه.

"والتقويم في المجال التربوي لا يتسم بنفس سهولة عمليات التقويم في المجالات الأخرى، ومن المؤكّد أن القياس ليس إلا آداة من أدوات التقويم، لأنه يتضمن الحكم على قيمة المنهاج أو الخطة التدريبية، وكيفية آداء المتعلم وإنجازه، وذلك وفقا لمجموعة من القواعد والمعايير."(ليلى السيد فرحات، 2005، ص79).

ويمثل التقويم أحد المداخل الحديثة لتطور التعليم فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له، الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والتقويم، وتنفيذها من خلال

عملية التعلم والتعليم المختلفة، والتعرف الى نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، من هنا تنطوي علاقة التقويم بأي برنامج تربوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة على المتعلم نفسه، كي يكون القرار الحكم على استمرارية البرنامج، أو تعديله، أو إلغائه لرفع فعالية العملية التربوية في تحقيق الأهداف المخطط لها (راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: 2003، ص407).

ويرى كل من فؤاد أبو حطب وسيد عثمان "أن التقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب إستخدام المعايير أو المستويات لتقدير هذه القيمة.

ويرى الباحث ان التقويم التربوي يقصد به تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لنعرف مدى كفايتها، ومما لا شك فيه نجد أن التقويم بهذا المفهوم أمرا أساسيا لإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي.

1-3-7-1- نموذج لعملية التقويم التربوي:

جدول رقم (2)
يمثل نموذج لعملية التقويم

مراحل التقويم / الفترة	الهدف منه	وظائف التقويم / صفة التقويم	الهدف منه	أنواع التقويم / مقنن	معياري
قبل مرحلة لتعلم	تخطيط لمشروع	تشخيصي	-معرفة المستوى الأولي للتلاميذ، -يتم عن طريق "كشف"	-عملية خصية، ليست ستقلة عن إنتاج التلميذ. -يسمح بتقدير منتوج كل تلميذ عن طريق سلم تنقيط يقاس على معدل نتائج كل التلاميذ في نشاط معين من خلال عملية كشف أولي أو نهائي أين	-عملية شخصية، كما يمكن أن تكون جماعية، يرتب من خلالها التلاميذ فرديا أو جماعيا، حسب رغبة الأستاذ في إعطاء تقديرات تدل على مدى بلوغ التلاميذ إلى المستوى المستهدف في نهاية مرحلة التعلم (الكفاءة) -عناصر التقدير هي:السلوكات
خلال التعلم	تطبيق المشروع	تكويني	- يساير عملية التعلم (التكوين) - يرمي إلى:التعديل والمعالجة (التقويم)		
في نهاية مرحلة التعلم	إعطاء حكم نهائي حول تطبيق المشروع	تحصيلي	-يعرفنا عن مدى تحصيل التلاميذ خلال مرحلة التعلم (مقارنة مع المستوى الأولى.		
تقويم إستراتيجية التعلم (نظامي): إعطاء حكم حول نجاعة عناصر البرمجة,المحتويات، المنهجية، استعمال الوسائل، تطبيق النصوص (التعليمات والتوجيهات).					

	تكون المسافة، الوقت، والأخطاء عناصر للتقدير.	**المهارات.**

1-3-8- سيرورة عملية التقويم التربوي:

-يرمي التقويم المساير لعملية التعلم إلى فهم معنى هذا التعلم نفسه، والبحث على مؤشرات تدفع بالمعلم إلى تسوية عملية التكوين المؤثرة على التلميذ، من حيث تنمية قدراته من جهة، وتقييم مستواه المهاري طبقا لمعالم يتم تحديدها مسبقا من جهة أخرى.

-يستوجب التقويم تبني لغة الحوار والتشاور بين طرفي عملية التعلم (المعلم والتلميذ) بصفة دائمة ومستمرة.

فالتقويم عملية تكوينية في حد ذاته، وعنصرا استراتيجيا في مفهوم التربية والتكوين، يسمح بقياس منتوج التلاميذ خلال مراحل التعلم (التكوين) ، والآداء بالحكم في بداية، خلال وفي نهاية كل مرحلة تعلمية.

1-3-8-1- تقويم العملية التعليمية:

إتفقت العديد من الدراسات على أن تقويم العملية التعليمية تعتبر جزء بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التدريس، فهو يشمل تقييم كل من المعلم والمتعلم والمحتوى والوسائل التعليمية.

تقويم المعلم: وهي عملية تساعد المعلم على أن يقف على مدى نجاحه:

- في توجيه العملية التعليمية سعيا نحو تحقيق الأهداف.
- في إستخدام طرق وأساليب التدريس التي يتبعها.
- في إستخدام الوسائل التعليمية.

-ويعد هذا التقويم بالنسبة للمعلم، بمثابة تغذية راجعة تفيده في تحسين ذاته و تعديل آداءه، وبالتالي يصبح أكثر فعالية أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

تقويم المتعلم: والهدف منه التعرف على المستوى الذي وصل إليه المتعلم، وعلى المعلم أن يكون على دراية جيدة بمستوى المتعلمين والمعرفة الكافية بمعلوماتهم السابقة، وإتخاذها كنقطة بدأ لتعلم جديد، كما يؤدي هذا التقويم إلى الكشف عن المتعلمين المتآخرين، ومعرفة أسباب هذا التأخر ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة قصد تحسين مستواهم.

تقويم المحتوى: إن مجالات تقويم المحتوى تتمثل في الأهداف ومدى مناسبتها للمرحلة السنية للمتعلمين ومدى إرتباطها بإحتياجاتهم، كما أن هذا التقويم يساعد في الكشف عن مدى مناسبة المنهج نفسه، وما يحتويه من أنشطة بدنية ومهارية وطرق التدريس ووسائل وأساليب

التقويم المستخدمة، كلها عوامل مؤثرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية"(نوال إبراهيم شلتوت وآخرون، 2007، ص108).

تقييم الوسائل التعليمية: أصبح الإعتراف بأهمية إستخدام الوسائل التعليمية ودورها الكبير في مساعدة المعلم على تحقيق وظيفته من الأمور المسلمة بها، فلهذا الغرض أصبح من الضروري من إخضاعها لعملية التقويم، قصد معرفة مدى صلاحيتها ونجاعتها (للمتعلم و المادة)، والهدف من استخدامها وذلك في إطار أسلوب علمي محدد.

1-3-9- أهداف التقويم التربوي:

إن عملية التقويم التربوي تهدف إلى مساعدة المدرس على معرفة مدى نجاحه في آداء مهمته التربوية، ومدى استفادة التلاميذ من الدرس، كما يمتد إلى أثر البرنامج على تغير السلوك واكتساب مهارات حركية جديدة، كما أنه يكشف للمتعلم مدى التقدم الذي حققه في الآداء، وكذا نقاط الضعف والقوة، ومن ثمّ عن حاجاته لبذل مجهودات أكبر قصد الوصول إلى المستوى المطلوب.

ويمكننا حصر هذه الأهداف فيما يلي:

- يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم للمستقبل .

-يعتبر التقويم مؤشرا لكافة طرق التدريب، ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة.

-يعتبر التقويم مؤشرا لتحديد مدى ملائمة وحدات التعليم مع إمكانيات المتعلمين.

-يعتبر التقويم مرشدا للمعلم لتعديل وتطوير خطته وفقا للواقع التنفيذي.

-يساعد المعلم في معرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين وبالتالي الكشف على نقاط لضعف والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية.

- يساعد في الكشف عن حاجات وقدرات المتعلمين،كما يساعد على توجيههم للنشاط المناسب لقدراتهم داخل النشاط الواحد (ليلى السيد فرحات، 2005، ص70).

1-3-10- التقويم بالكفاءات:

يساير التقويم التربوي المسار التعلمي ويستهدف كل المراحل المدرجة في المشروع التربوي الرامي إلى اكتساب وتنمية الكفاءات، التي تمكن التلميذ من التصرف والتكيف مع كل المستجدات.

يشمل التقويم: التلميذ وإستراتيجية التعلم على حد السواء.

ولهذه العملية أهمية كبرى، طبقا لما ترمي إليه المقاربة بالكفاءات، والتي تعتمد على عنصر "التقويم" من خلال النتائج المتمثلة في السلوكات المنبثقة من عملية التعلم.

1-3-11- خصائص التقويم بالكفاءات:

" إن ما يتميز به نموذج التقويم بالكفاءات، هو تركيزه على آداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة التي أصبحت تواجهه" (خير الدين مهني، 2005، ص191).

وعلى المعلم وقبل قيامه بعملية التقويم أن يضع تصورا دقيقا يقوم على إستراتجية واضحة آخذا بعين الإعتبار بعض النقاط الهامة وهي:

- قدرة التلميذ لما يستطيع إنجازه من نشاطات معينة بآداء جيد، عوضا عن التقويم المعارف، المكتسبة على ظهر القلب.

- الإطار الذي يتم فيه التقويم، بمعنى تحديد المرحلة من الدرس التي يطبق فيها (مرحلة الإنطلاق، مرحلة معالجة الدرس أو الوضعية الإستثمارية).

- تحديد الأهداف التي سيركز عليها التقويم.

- الوضع المعايير و المؤثرات التي تبين مدي نجاح أو فشل هذا التقويم.

1-3-12- أنواع التقويم في مادة التربية البدنية والرياضية.

هناك عدد هائل من أنواع التقويم، إلا أننا سنكتفي بتوضيح ثلاثة أنواع كوسائل تعتبر الأكثر مسايرة للعلمية التعليمية التعلمية في كل مراحلها وهي:

1-3-13-1- التقويم التشخيص (الأولي أو التمهيدي):

يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الإنطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات التلاميذ، ومكتسباتهم القبلية من (معارف، مهارات، سلوكات، إستعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدراتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة، كما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد اسبابها بمعالجة هذه الإختلالات بواسطة إجراءات عملية والتي على أساسها يتم الإنطلاق في الوضعية الجديدة.

1-3-13-2- التقويم التكويني (البنائي التتبعي):

يساير مرحلة بناء التعلّمات (معالجة الدرس)، الهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمعية تلامذته، وهو بهذه الكيفية يشكّل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلم، لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الإستمرار في العمل إذاكانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها في حالة فشل أو إضطراب أغلبية التلاميذ في تعاملهم، الغرض من ذلك كله، هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف وتملّك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلّم، حتى نضمن النتائج المطلوبة.

1-3-13-3- التقويم التحصيلي:

"يقع هذا التقويم في نهاية الوحدة التعليمية، أو مرحلة دراسية أو سنة، أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية، يهدف إلى التعرف على درجة تملّك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم" (خير الدين هني، 2005، ص198).

ويرى الباحث أن التقويم يعتبر عملية ضرورية لكل مجالات الحياة، فهو يظهر عندما نريد إصدار أحكام على قيمة الأشياء، أو الأشخاص أو الموضوعات بهدف التعديل أو التحسين، لذلك اتفق معظم المتخصصون في هذا الميدان على أنه عملية تشخيص وعلاج، ولا شك أن التقويم يعتبر عملية ضرورية في المجال التربوي، كما هو الحال بالنسبة لجميع نشاطات الإنسان الأخرى، فهو يساعدنا على معرفة ما مدى فاعلية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية العامة.

1-4- الذكاء الوجداني:

1-4-1-مفهوم الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني نوعا جديدا من أنواع الذكاء، يعود لعمليات عقلية تشتمل على التعرف على الإنفعالات وإستخدامها وفهمها وإدارتها في الذات وفي الآخرين لحل المشكلات الحياتية وتنظيم السلوك، ويستند مفهوم الذكاء الوجداني على أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وضرورة التاكيد على الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات الوجدانية.

وساهمت نظريات عديدة في توضيح مفهوم الذكاء الوجداني حيث تبنت هذه النظريات تعريفات متباينة للذكاء الوجداني، إلا أنها أجمعت على وجود أربعة مكونات أساسية للذكاء الوجداني، وهي إدراك الإنفعالات في الذات وفي الآخرين، وفهمها، وتنظيمها، والإستفادة من هذه المعرفة (ChanandCaputim.2000 p 214).

وقد ساهم في تطور الذكاء الوجداني الحاجة الملحة للتعرف على دور المعلومات الوجدانية في صناعة القرار وحل المشكلات، وقد مر هذا التطور بعدة مراحل زمنية هي:

الفترة من (1900-1969)، والتي تم فيها فصل الذكاء عن الإنفعال، وعلى الرغم من ذلك فقد تم تقديم عدة أنواع للذكاء كان من أهمها الذكاء الإجتماعي لثورندايك عام (1920)، والذي تمثل بالقدرة على فهم الحالة الذاتية وحالة الآخرين، والدوافع، والسلوكيات، والتصرف تجاههم بشكل مثالي على أساس تلك المعلومات، وخلال الفترة من (1970-1989)، تعرضت الإنفعالات فيها للبحث بشكل مكثف، حيث انبثقت مجالات جديدة للبحث تناولت المعرفة والوجدان، ودراسة كيفية تفاعل الإنفعالات مع الأفكار، وساهم في ذلك ظهور العديد من الدراسات في الذكاء الصناعي (إستخدام الحاسوب في فهم المواقف

الوجدانية وأسبابها,وكذلك دراسة الدماغ التي كانت تحلل الإرتباط بين المعرفة والإنفعال، مما ساهم في بدء مرحلة الإختبار التجريبي بشكل رسمي (Mayer.Salovey and Mayer.2001.p 244).

وفي هذه الفترة ظهرت نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر عام (1973)، والتي أشارت إلى أن الفروق بين الأفراد ترتبط بأنواع متعددة للذكاء وهي (الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي والذكاء الموسيقي والذكاء المكاني والذكاء الشخصي).

ويضم الذكاء الشخصي حسب نظرية (جاردنر) جانبين الأول الذكاء بين الشخصي ويتضمن معرفة الذات، والثاني الذكاء بين الأشخاص ويتضمن معرفة الآخرين، ومن خلال الذكاء بين الشخصي والذكاء بين الأشخاص تبرز المفاهيم الحالية للذكاء الوجداني،كفهم وتنظيم الإنفعالات الذاتية، والقدرة على ملاحظة وعمل تمييزات بين الآخرين، وبشكل خاص بين أمزجتهم وسماتهم المزاجية ودوافعهم واهتماماتهم، ومعتمدا على نظرية (جاردنر) قدم (بار أون) عام (1977)، أول مقياس لمفهوم الذكاء الوجداني كمقياس لحالة الفرد، وعبرا من خلاله عن دور الإنفعال في الفعالية الإجتماعية وطرح مصطلح معامل الإنفعال كمصطلح موازي لمعمل الذكاء (Jowdy.2006.p56).

وفي الفترة من 1994-1997)، قدم جولمان عام (1995)، كتابه الشهير'الذكاء الوجداني' ، مقدما الذكاء الوجداني من خلال مجموعة من الكفايات والترويج للمفهوم بشكل واسع حتى أطلق عليه مصطلح الترويج للذكاء الوجداني.

ومن عام (1998)، وحتى الآن، عمد الباحثون إلى تنقيح مفهوم الذكاء الوجداني من خلال المزيد من البحث والدراسة، وتقديم مقاييس جديدة لهذا المفهوم (Mayer.2001.p233).

1-4-2 -نماذج الذكاء الوجداني:

إنقسمت نماذج الذكاء الوجداني من حيث المفهوم إلى إتجاهين رئيسيين هما:

- **النموذج المختلط**: مثل نموذج بار أون وجولمان، وبترابديس وفيرنهام (Petrides, K. V.2004) وتتضمن هذه النماذج المختلطة جانبين:

أ) -الأول معرفي: مثل إدراك وفهم الإنفعالات والثاني السمات الشخصية مثل (التفاؤل والسعادة) وهذه النماذج تعرف بعض الأحيان بالشخصية أو السمة.

ب) -نموذج القدرات: والذي طور بواسطة (ماير وسالوفي) والذي يرجع في جذوره إلى نظرية الذكاء (مجموعة من القدرات العقلية).

وفيما يلي توضيحا لأهم نماذج الذكاء الوجداني:

1-4-2-1-نظرية (بار أون) (الشخصية):

إعتمد (بارأون) على نظرية جاردنر للذكاء الشخصي، وقدم عام (1988)، مقياس المفهوم الذكاء الوجداني يعطي مؤشرات عن حالة الفرد، ومعبرا من خلاله عن دور الإنفعال في الفعالية الإجتماعية، وطرح مصطلح معامل الإنفعال (EQ) كمصطلح موازي لمعامل الذكاء (IQ) المستخدم في مقياس الذكاء، وقد عرف (بارأون) الذكاء الوجداني "بمجموعة منظمة من القدرات الوجدانية والشخصية والإجتماعية تؤثر في قدرة الفرد الكلية للتعامل بكفاءة مع المتطلبات والضغوط اليومية، وهذه القدرة الكلية قائمة على قدرات أساسية تجعل الفرد مدركا، وفاهما، ومسيطرا، ومعبرا بشكل فعال (Jowdy Elizabeth j. 2006. P125) وأعاد (بار أون) تسمية نظريته بالذكاء الوجداني والإجتماعي حيث تضمنت نظريته خمسة مكونات رئيسية وموزعة إلى (15) مكون فرعي كالتالي:

- **المكونات الشخصية الداخلية:** وتتكون من مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي:

- إحترام الذات- الوعي الوجداني- التوكيد- الإستقلالية - تقدير الذات.

- **مكونات العلاقات بين الأشخاص**: وتتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وهي:

-التعاطف- المسؤولية - العلاقات الشخصية.

مكونات إدارة التوتر: مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الإندفاع وضبط الذات وهي:

- تحمل التوتر أو الضغط النفسي- ضبط الإندفاع.

المكونات التكيفية: مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي:

- إختبار الواقع – المرونة - حل المشكلات.

- **مكونات المواج العام:** مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدراك وتغيير حالته المزاجية وهي:

- التفاؤل-السعادة (Drury 2007.p.245).

ويقيس (بار أون) الذكاء الوجداني من خلال مقياس معامل الإنفعال (EQ-i) وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من (133) فقرة (Bar on 1997.p322).

1-4-2-2- نظرية (جولمان) (الكفاية):

تقوم نظرية الذكاء الوجداني لجولمان على الكفاية الإجتماعية والوجدانية في بيئة العمل، موكدا على النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني لايتحقق بدون اكتساب الفرد للمهارات الوجدانية والإجتماعية، وقدم جولمان كتابه الأول والشهير بعنوان الذكاء الوجداني عام

(1995)، مستفيدا من المقالات العديدة والأدب النظري الذي نشر حول الذكاء الوجداني في أوائل التسعينات (Mayer et All 2000. P241)، وفي كتابه عام (1998)، وضع جولمان المفاهيم التي تقوم عليها نظرية الذكاء الوجداني والتي تضمنت مجالين رئيسيين هما الكفاية الشخصية والكفاية الإجتماعية (Boyatzis, R.E, Goleman, D.2000. p125)، وفيما بعد قدم جولمان و"بويا تزيز" معا تصورا كاملا للذكاء الوجداني وعرفاه'بسيطرة الفرد على الكفايات التي تؤسس إلى إدراك الذات، وإدارتها، والإدراك الإجتماعي، والمهارات، الإجتماعية، وفي الأوقات والطرق المناسبة بتكرار كافي لتصبح فعالة في الموقف وتم تحديده ب(20) كفاية موزعة على (4) أبعاد رئيسية كالتالي:

-**الوعي بالذات:** وإعتبره جولمان بأنه البعد الوجداني الأساسي الذي تبنى عليه الكثير من الأبعاد والكفايات ويتضمن الكفايات التالية:

-الوعي الوجداني للذات-التقييم الدقيق للذات-الثقة بالذات.

-**إدراك الذات**: وتتضمن الكفايات التالية:

ضبط الذات-توجه الإنجاز-المبادرة -الموثوقية-الإنصاف-الإنضباطية-التفاؤل.

-**الوعي الإجتماعي:** ويتضمن الكفايات التالية:

التعاطف-توجه الخدمة-الوعي التنظيمي-الوعي الثقافي.

-**إدارة العلاقات:** ويتضمن الكفايات التالية:

القيادة الإلهامية-الإتصال-إدارة الصراعات-تغيير الحافز-التأثير -تنمية الآخرين-بناء الروابط-فريق العمل والمشاركة التعاونية (Byotzis et al 2000. P215).

ويقيس (جولمان) الذكاء الوجداني من خلال مقياس الكفايات الوجدانية (ECI) الطبعة الثانية-كمقياس تقرير ذاتي يتكون من (110) فقرة (Conte 2005. p231).

1-4-2-3- نظرية القدرات للذكاء الوجداني (لماير وسالوفي):

ظهرت نظرية الذكاء الوجداني عام (1990)، على يد (ماير وسالوفي) من خلال مقالتين نشرتا لهما في ذلك العام، أشارت المقالة الأولى إلى الأهمية الملحة لوضع نظرية تفترض نوعا جديدا من أنواع الذكاء يركز على الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات الوجدانية، وأن أحداث الحياة تشتمل على معلومات إنفعالية مهمة يجب معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وأن قدرة الفرد على التعرف على الإنفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، وقدرته على توظيف هذه المعرفة، تزيد من فعاليته وكفاءته في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه، وقد احتوت هذه المقالة أول تعريف للذكاء الوجداني وهو"قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين والتميز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه، في حين أشارت المقالة الثانية إلى الطريقة التي يقاس بها الذكاء الوجداني كقدرة(Salovey,P.Mayer. 1990. p55).

وفي عام (1997)، أعاد ماير وسالوفي تقييم نظرية الذكاء الوجداني، للتاكيد على استخدام الإنفعالات في عملية التفكير، وقدما تفكيرا جديدا للذكاء الوجداني يتمثل "بالقدرة على إدراك وتقييم الإنفعالات والتعبيرعنها، والقدرة على إنتاج وتوليد الإنفعالات للمساعدة في التفكير، والقدرة على فهم الإنفعالات والمعرفة الوجدانية، والتنظيم التأملي للإنفعالات ليعزز في أربعة مهارات (قدرات) رئيسية وهي:

-إدراك الإنفعالات.

-إستخدام الإنفعالات في المساعدة في التفكير.

-فهم الإنفعالات والمعرفة الوجدانية.

- إدارة الإنفعالات .

ويرى (ماير وسالوفي) أن قدرات الذكاء الوجداني الرئيسية مرتبة جميعا بشكل تصاعدي من العمليات النفسية االبسيطة (إدراك الإنفعالات) إلى المعقدة تنظيم الإنفعالات، كما أن كل قدرة رئيسية تتفرع إلى أربعة قدرات فرعية مرتبة تصاعديا من القدرات البسيطة التي يمكن ملاحظتها بسهولة كالعمليات النفسية الأكثر تعقيدا والأقل وضوحا (Salovey 125. p1997 .(Mayer, J.D)and Mayer.

1-4-3- الذكاء الوجداني وعلاقته بالمجالات الأخرى:

نظرا لحداثة موضوع الذكاء الوجداني فقد تم تناوله من قبل العديد ممن الباحثين للكشف عن ماهية وعن علاقته بالعديد من المجالات التي لا بد من الإشارة إليها Schutte et al.2002. .(p244)

وفي المجال التربوي، تبين أن الذكاء الوجداني يحسن من مستوى التحصيل الأكاديمي (Downey et al 2008. p145)، وفي المجال السلوكي توضح أن الأفراد الأذكياء إنفعاليا أقل إظهارا للمشكلات السلوكية التي تتضمن العدوان الجسدي، وشرب الكحول، والإستخدام غير القانوني للعقاقير، والتشاجر مع الأصدقاء، وإستخدام البندقية والسكين (أبو غزال معاوية، 58، ص2004).

وفي المجال المهني إرتبط الذكاء الوجداني بعدة جوانب في الحياة المهنية مثل، آداء العمل، والرضى الوظيفي، والحد من نشوء الصراع، وتماسك الجماعة (Abraham1999.p23).

1-4-4- الذكاء الوجداني في المجال الرياضي:

يشير العديد من الباحثين أمثال (جونز وهانين ولازاروس) إلى أهمية إدراك الإنفعالات، والتحكم بها,وإدارتها،كعوامل تساهم بالإرتقاء بالآداء الرياضي، وهي عوامل متماثلة مع مفهوم الذكاء الوجداني (قدرة الفرد على إدراك وإستخدام وفهم وإدارة الإنفعالات كما أن الإنفعالات السلبية في النشاط الرياضي تستطيع أن تعيق الآداء المثالي، خصوصا تحت

ظروف الضغط، لذلك فإن الرياضيين بحاجة للسيطرة على مستوى طاقتهم الوجدانية والتحكم بها وإدارتها للوصول إلى حالات الآداء المثلى (Hanin 2003. p59).

1-4-5- الذكاء الوجداني وعلاقته بالإنفعالات في المجال الرياضي:

يرى فاليراند وبلانشارد وديسي (Vallerand.Blanchard and Deci)، أن الإنفعالات تتكون من ثلاثة عناصر أساسية: تغيرات فيزيولوجية، وميول فعلية، وخبرات ذاتية، فالتغيرات الفيسيولوجية تتضمن أعراض مثل: زيادة عدد ضربات القلب، وإرتفاع ضغط الدم، والعديد من التغيرات المرتبطة بالجهاز الأوتونومي، بينما الميول الفعلية ترتبط بطبيعة الإنفعال مثل (الميول للهروب عند الخوف)، أما الخبرات الذاتية فترجع إلى كيفية الممارسة الواعية للفرد عند مواجهة الموقف الوجداني، وخلال هذه العناصر الثلاث قدم (ديسي) تعريفا عمليا للإنفعالات يتمثل "بالتفاعل نحو مثير (سواء كان حقيقي أو تخيلي)، ويترافق بتغيرات في الأحشاء الداخلية والجهاز العضلي، ويعبر عنها من خلال التعابير الوجهية والجسمية، مع وجود الميول الفعلية التي تنشط السلوكيات اللاحقة، وتظهر فيه طرق الممارسة الشخصية، وهذا التعريف يوضح عملية تكيف الرياضي مع المواقف الوجدانية (Salovey, P. Mayer, J.D 1990. p105).

ويتفق كل من فوزي (2003)، وعلاوي (2007)، وراتب (2004)، على أن الإنفعال أو الموقف الوجداني يمر ضمن أربعة مراحل أساسية هي:

-**المثير (المتطلب البيئي)**: ويقصد بها استقبال المثيرات الخارجية أو الداخلية.

-**إدراك المتطلب البيئي**: هو الحكم على المثير بطريقة أن له أثر إيجابي يزيد حماسها وأن له أثر سلبي مثل الخوف من الإخفاق.

-**الإستجابة الوجدانية**: وهي مجموعة من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والبدنية التي تظهر عند الفرد، وفي نفس الوقت تساعده على التهيؤ لإصدار السلوك الذي يزيل عنه هذه الحالة أو يخفف من حدتها.

-**النتائج السلوكية**: وهو مجموعة من الأفعال المناسبة لنوع المثير وشدته يقوم بها بعا التلميذ والتي من شأنها إزالة الحالة الوجدانية وتخفيفها.

وقد تباينت آراء الباحثين حول عدد الإنفعالات، فقد أشار (Tiffanye Vargas)(2004) أن إمتداد الإنفعالات يتضمن على الأقل سبعة إنفعالات أساسية وهي:

الغضب والإشمئزاز، والخوف، والسعادة، والإهتمام، والحزن، والتفاجؤ، وأضاف لازاروس إنفعالات أخرى مثل:الخجل والحسد، والأمل، والفخر، والقلق والراحة، فيما أضاف أيزارد الذنب، والخجل، والضيق، (Tiffanye Vargas 2004. p126).

1-4-6- النظريات المفسرة للإنفعالات:

أسهمت العديد من النظريات والنماذج في تفسير ماهية الإنفعال وحدوثه، ومصادره، ومن أشهر هذه النظريات ما يلي:

1-4-6-1-النظريات الفيسيولوجية:

نشر العالم الفيسيولوجي الدانماركي كارل لانج عام (1885)، نظريته في الإنفعال، والتي ترى أن الإنفعالات تحدث نتيجة لشعور الشخص بالتغير بالأوعية الدموية، وكان وليام جيمس (W. James) عالم النفس الأمريكي قد توصل إلى نظرية مشابهة في عام (1790)، واضعا في حسبانه إسهامات (لانج) ومضيفا عليها التغيرات الحشوية (الداخلية)، وقد عرفت النظرية فيما بعد بإسم نظرية (جيمس لانج) في الإنفعال، والتي ترى أن الإحساس الحشوي الجسمي يسبق الإحساس الوجداني (فمثلا نحن نرى شيئا مخيفا فنرتعش ثم نشعر بالخوف).

1-4-6-2-النظرية الثلاموسية أو المهادية:

وقدمها العالم الفيسيولوجي الأمريكي ولتركانون (W.Cannon) عام (1911)، ومضمونها أن الإحساسات المختلفة من الجسم تصل إلى كل من القشرة العصبية، إحداهما لقشرة المخ للشعور بالإنفعال، والثاني الى هايبوثلاموس، ويختص بالسلوك الوجداني ومظاهره، وتشير هذه النظرية بأن الشعور الوجداني والسلوك الوجداني يصدران في نفس الوقت، وليس كما كان يضن سابقا واحدة تلو الأخرى، ويؤخذ على هذه النظرية أنها مجرد إفتراضات لا تستند إلى برهان أو إثبات علمي لها.

وعلى الرغم من الإنتقادات التي وجهت لكل من نظرية (جيمس لانج)، ونظرية (كانون)، إلا أنهما لهما الفضل في إلقاء الضوء على العمليات الفسيولوجية المتضمنة في الإنفعال (حسين طه عبد العظيم، 2007، ص56).

1-4-6-3-النظرية المعرفية:

تفتقد النظريات الفسيولوجية إلى مظهر هام من مظاهر الخبرة الوجدانية وهي العمليات المعرفية، وطبقا لهذا المفهوم فإن الإنفعال يعد نتيجة التفاعل بين الإستثارة الفسيولوجية والعمليات المعرفية (السيد وآخرون)، فالتغيرات الفسيولوجية بمفردها لا ينظر اليها على أنها المحدد الوحيد للإنفعال، ولكن تقدير الفرد أو تقييمه أو تفسيره للموقف له تأثير واضح على الخبرة الوجدانية التي يشعر بها.

وظهرت العديد من النظريات والنماذج المعرفية التي تفسر المواقف الوجدانية، مع وجود تطبيق واسع لها في المجال التربوي الرياضي ومن أشهر هذه النظريات والنماذج ما يلي:

1-4-6-4-نموذج العزو:

قدم هيدر (Heider) عام (1958)، نموذج العزو، والذي يركز على كيفية فهم الأفراد أسباب الأحداث والمواقف، ويؤكد على مبدأ الفروق الفردية في عزو سبب الحدث، سواء كان هذا

العزو يرجع إلى عوامل داخلية (القدرة أو الجهد) أو عوامل خارجية (طبيعة المهمة أو الحظ)، ويعرف العزو "بالطريقة التي يتم من خلالها تفسير وتقييم سلوك الفرد وسلوك الآخرين".

فالتقييمات المعرفية الأعزائية تعكس الأسباب المدركة للنجاح والفشل، ولذلك تعتبر محددا رئيسيا في الخبرة الوجدانية، حيث تحدث الإنفعالات الموجبة (مثل السعادة) بعد النجاح، بينما الإنفعالات السلبية (مثل الحزن) تحدث عقب الفشل (حسن علاوي، 2007، ص26).

1-4-6-5-نظرية الدافعية المعرفية:

قدم لازاروس (1993)، نظرية الدافعية المعرفية كأحد النماذج المعرفية في تفسير الإنفعالات، والتي تشير إلى أن التقييم والتفسير المعرفي للعلاقة بين الفرد والبيئة يعد أمرا ضروريا وهاما في توليد ونشاة الإنفعالات لدى الفرد، وفي المساهمة بشكل فعال في فهم الإنفعالات والتعامل معها، فهذه النظرية تفسر الضغوط والخبرة الوجدانية للفرد على أساس التقييم والتفسير المعرفي، وكذلك آلية التعامل معها، ويضيف لازاروس أن الفرد لديه نوعين من أساليب التقييم المعرفي وهما: التقييم الأولي والتقييم الثانوي بالإضافة إلى التعامل، وفي ضوء ذلك كله يتحدد نوع الإنفعال وشدته لدى الفرد.

ففي حالة التقييم الأولي: يلعب كل من الأهمية وقوة الهدف، دورا أساسيا في ظهور الإنفعال ونوعه وشدته، فإذا كان الهدف هاما يحدث الإنفعال، وإذا كان الهدف غير هام لا يحدث الإنفعال بغض النظر عن النتيجة، فإذا إستطاع الفرد تحقيق الهدف أو الرغبة ظهرت إنفعالات إيجابية في حين إذا لم يتحقق الهدف ظهرت إنفعالات سلبية، وفي حالة التقييم الثانوي، يمكن أن تتعدل الحالة الوجدانية الأولية (التقييم الأولي) بالإعتماد على درجة التهديد الذي ينطوي عليه الموقف أو الحدث وبين أساليب التعامل المتاحة، أي تقييم ما إذا كان الفرد يستطيع التعامل مع الحدث أو الموقف أم لا يستطيع فعل ذلك.

ويعرف لازاروس وفولكمان (Lazarus and Folkman) التعامل بعملية تغيير مستمرة من الجهود المعرفية والسلوكية لإدارة المتطلبات الخاصة الداخلية والخارجية أو الصراعات المقدرة كمصادر زائدة على كاهل الفرد"، وحدد نوعين من أساليب التعامل.

-التعامل الذي يركز على المشكلة: وهو يتضمن الجهود لتنظيم المشكلة المسببة للضغوط، ويتضمن إستراتيجيات التعامل التالية:

-جمع المعلومات، وخطط المنافسة، وخطط ما قبل المنافسة، وتحديد الأهداف، ومهارات إدارة الوقت، وحل المشكلة، وملازمة برامج تأهيل الإصابات، وبذل المجهود.

-التعامل الذي يركز على الإنفعال: (ويعني الإستجابة الوجدانية الناتجة عن المشكلة) ويتضمن استراتيجيات التعامل التالية:

الإسترخاء، التفكيرالمنطقيوالعقلاني، وإعادة التقييم، وتأنيب الضمير ولوم الذات، والإنسحاب العقلي السلوكي (Gould.Daniel.2007. p56).

ويشير وينبرج وغولد (Weinberg and Gould) (2007)، إلى استخدام الفرد الإستراتيجيات التي تركز على المشكلة إذا كانت هناك إمكانية لتغيير الموقف (الموقف يتميز بالمطاوعة). في حين نستخدم الإستراتيجيات التي تركز على الإنفعال في حالة كون الموقف لا يمكن تغيره (يتميز بعدم المطاوعة)، وفي المجال التربوي الرياضي من المهم أن يتعلم الرياضي استراتيجيات مختلفة تركز على المشكلة وأخرى تركز على الإنفعال، حتى يتمكن من إدارة إنفعالاته بفعالية في المواقف الضاغطة .(Weinberg and Gould 2007. p58)

1-4-7-النظريات والنماذج التي فسرت علاقة الإنفعال بالآداء الرياضي:

ظهرت العديد من النظريات والنماذج التي فسرت علاقة الإنفعال بالآداء الرياضي ومن أهمها:

1-4-7-1-نظرية اليوالمقلوبة (Inverted –U Theory):

قدم ياركس ودودسون (Yarkes and Dodson) عام (1908)، نظرية اليو المقلوبة، والتي تشير

إلى أن الآداء سوف يرتفع أو ينخفض معتمدا على مستويات الإستثارة للمؤدى، والتي غالبا ما تكون مرتبطة بالقلق، فالرياضي يكون في مستواه الأمثل عندما تكون مستوى الإثارة متوسطة، وإذا كانت الإستثارة منخفضة أو مرتفعة فان الآداء سوف يكون سيئا، وقد واجهت النظرية بعض النقد لكونها توضح علاقة ولا تبين سبب أو تأثير، ومع ذلك فقد مهدت إلى ظهور العديد من النظريات التي ظهرت للمساعدة في توضيح علاقة الإنفعال بالآداء الرياضي (McNally Iv2002. p45).

1-4-7-2-نموذج أيسبرج (Iceberg ptofil):

قدم مورجان (Morgan) خلال عقدين ما يسمى نموذج أيسبرج (Iceberg ptofil) معتمدا الصفحة النفسية للحالات المزاجية وللمساعدة في توضيح أثر الأمزجة في الآداء الرياضي حيث اعتمد إنفعالات مثل، صالحيوية، التوتر، الشدة,الغضب، التعب، والإرتباك، ويتحدد نموذج أيسبرج مخطط بياني يضف مشاعر الحيوية في أعلى المنحنى (أعلى من المعدل 50) بينما تتوزع كل من مشاعر الغضب، والضغط، والتوتر، نحو الجانب الأيسر لمخطط أيسبرج، ومشاعر الإرتباك والتعب نحو الجانب الأيمن له، ويرى البعض أن نموذج إيسبرج يتنبأ بمقدار قليل بآداء الرياضي وذلك يعود لسببين رئيسيين:

-السبب الأول: التباين الكبير في خصوصية الألعاب الرياضية من حيث حاجتها إلى عوامل مزاجية معينة، فعلى سبيل المثال: يؤكد تيري وسليد (Terry and Slade) أن الآداء الناجح في رياضة الكراتيه يرتبط بمعدل مرتفع من الغضب، ويؤكد هوفمان وبار (Hoffman and Bar-Eli) الأمر ذاته فيما يتعلق بلاعبي كرة السلة من أجل لعب الفريق الناجح.

-والسبب الثاني:حجم الفروق الفردية، حيث يشير تري أن اللاعب قد يكون مصنف سلبيا حسب نموذج أيسبرج ولكن في الآداء الفعلي يقدم آداء جيدا (Tonsing.2004P65).

1-4-7-3- نظرية المنطقة الفردية للوظيفة المثلى:

قدم هانين (Hanin) نظريته المنطقة الفردية للوظيفة المثلى عام (1978)، وحاول فيها مواجهة الفروق الفردية في الآداء، وتقوم النظرية على أساس أن كل لاعب يمتلك مستوى قلق مثالي ضمن درجة إستثارة معينة (مرتفعة أو منخفضة أو متوسطة) ترتبط بدرجة آداءه الأمثل، وفي هذه الحالة يكون اللاعب داخل المنطقة المثلى للآداء، أما إذا كانت درجة الإستثارة لا تمكنه من تقديم الآداء الأمثل فإن اللاعب يكون خارج المنطقة المثلى للآداء.

ولاحقا طور هانين نظريته لتشتمل على انفعالات أخرى سلبية وإيجابية، ثم قام فيما بعد بفصل كل من الإنفعالات السلبية والإيجابية إلى إنفعالات مساعدة للآداء، وأخرى معوقة للآداء، مع التأكيد على مسألة الفروق الفردية بين اللاعبين في درجة الإستثارة لكل واحد من هذه الإنفعالات وبالتالي اختلاف المنطقة المثلى للآداء (Hanine 2003. P23)

ومما سبق يرى الباحث أن النظريات والنماذج التي عمدت إلى توضيح علاقة الإنفعالات بالآداء الرياضي مرت بمراحل تطور منذ ظهور نظرية اليوالمقلوبة والتي عمدت في تعميم درجة الإستثارة المتوسطة بإعتبارها ترتبط بدرجة الآداء الأمثل وربطت مستوى الإستثارة بإنفعال القلق، ومن ثم نموذج (إيسبرج) الذي إعتمد مجموعة انفعالات افترض وجوب وجودها ضمن مراحل دنيا من الإستثارة باستثناء إنفعال الحيوية الذي يستلزم أن يكون في مستوى عال (أعلى من خمسون بالمائة) حتى يكون التلميذ أو اللاعب في آداءه الأمثل، وكلا الإتجاهين لم يراعي الخصوصية للألعاب الرياضية من جانب، والفروق الفردية للأفراد من جانب آخر، الأمر الذي إستطاعت نظرية هانين معالجته من خلال الحديث عن منطقة آداء مثالية لكل لاعب ترتبط بمستوى مثالي من الإستثارة الوجدانية، وهي تختلف من لاعب إلى آخر، إلا أنه يؤخذ على نظرية هانين أحيانا أنها تبحث عن المنطقة المثلى للآداء للدخول في المنافسة، ونحن نعلم أن ظروف الآداء الرياضي تختلف من لحظة إلى أخرى، وهناك ظروف غير متوقعة خاصة في الألعاب الجماعية وهذا مالم يستطع (هانين) تحديده، وبالتالي يرى الباحث أن نظرية الذكاء الوجداني التي تقوم على إدراك الإنفعالات، وإستخدامها في عملية التفكير وفهمها، وتحليلها، وإدارتها، هي خير ممثل لعلاقة الإنفعالات بالآداء الرياضي، وأقدر على مراعاة الفروق الفردية، والتعامل مع ظروف النشاط الرياضي التربوي، والإرتقاء بالإنجاز الرياضي والتحصيل بصفة عامة.

1-5- النشاط الرياضي التربوي في مرحلة التعليم المتوسط:

1-5-1- مفهوم التربية البدنية:

تعتبر التربية البدنية جزءا لا يتجزأ من التربية العامة، كما أن تطورها عبر العصور قد خضع لنفس المؤثرات التي خضعت لها التربية العامة، حيث اختلفت، وتطورت، حسب تطور الحضارات، والثقافات بإختلاف النظم السياسية، والإقتصادية للمجتمعات.

فالتربية البدنية والرياضية هي نظام تربوي له أهدافه التي تسعى إلى تحقيق الآداء الإنساني العام، من خلال الأنشطة البدنية المختارة كوسط تربوي، يتميز بخصائص تعليمية وتربوية هامة (أمين أنور الخولي،2009، ص14)، والحديث عن مفهوم التربية البدنية والرياضية يؤدي بالضرورة عن الحديث عن التربية بصفة عامة، بإعتبارها جزء من المقررات الدراسية وتلتقي مع بقية المواد الأخرى لتحقيق جملة من الأهداف التربوية لطور التعليم المتوسط، ولقد تعددت التعريفات للتربية البدنية والرياضية.

فيعرفها (Charles) بأنها جزء من التربية العامة، فهي ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية، والوجدانية والإجتماعية، وذلك عن طريق الألوان من النشاط البدني بغرض تحقيق المهام (أمين أنور الخولي,مخمود، 2009، ص29).

ويعرفها بيوتشر (Putcher) على أنها جزء متكامل من التربية العامة يهدف إلى اعداد المواطن اللائق في الجوانب البدنية والنفسية والإجتماعية وذلك عن طريق ألوان النشاط الرياضي المختارة بغرض تحقيق هذه الحصائل (محمد أحمد الشحاة، 2007، ص31).

كما نجد هناك تعريفاً آخر لا يختلف كثيراً عن التعريف السابق ونعني هنا تعريف (فيري Virie)الذي يقول ، صإن التربية البدينة والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، وأنها تشغلان دوافع النشاطات الموجودة في كل شخص للتنمية من الناحية العضوية والوجدانية (إبراهيم مقني، 1996، ص38).

ويرى الباحث أن التربية البدنية والرياضية، هي ذلك الجزء المتكامل من العملية التربوية التي تثري، وتوافق الجوانب البدنية والعقلية، والإجتماعية، والتربوية، لشخصية الفرد بشكل رئيسي، فهي جزء هام لا يتجزأ من التربية العامة، ومن هنا تتجلى أهميتها في عملية بناء كيان التلاميذ على وجه خاص.

1-5-2- مهام أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط:

إن العملية التعليمية التعلمية بعناصرها المختلفة تتطلب تقويما مستمرا للتأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، وعملية التقويم بحد ذاتها يجب أن تكون قائمة على أسس علمية سلمية للحكم على أهمية وقيمة الأداء من خلال اكتشاف وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجتها، ونقاط

القوة، ونقاط الضعف، والتأكيد عليها والارتقاء بها. فوجود معلمين ذوي عقليات ثقافية وعلمية مبدعة قادرة على بناء العقول وتهذيب النفوس، والارتقاءً بالأخلاق، وتفجير الطاقات الإبداعية للمتعلمين، أصبح أمراً ملحا كمتطلب من متطلبات الجودة وعصر الإقتصاد المعرفي.

وتلعب المعايير كإحدى الوسائل الموضوعية الهامة التي يعتمد عليها في عملية التقييم دورا أساسيا في الحقل التربوي، فاستخدامها في مجال التدريس والتعلم تفيد في تحديد مدى التقدم الذي يصل إليه وتوجيهه، كما تساعد في التعرف على مدى فاعلية المعلم وأسلوب، أو الأساليب التدريسية التي يستخدمها (العويب وآخرون، 2003ص 145)، وهذا بطبيعة الحال يتطلب من المعلمين معرفة أدوارهم الجديدة المبينة على الجودة الشاملة والالتزام بأدائها وتنفيذها بشكل متقن من خلال المعايير المتعارف عليها لمساعدة الأبناء على دخول عصر العولمة بكفاءة وتمييز.

ويرى الباحث أن عملية التقييم عملية تبدأ في بداية الموقف التربوي، وله أربع مراحل:

الأولى: مرحلة ما قبل التقويم: وفي هذه المرحلة يكون دور أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المدرس الرياضي تحديد الأهداف المرجوة من وراء الموقف التعليمي، والوسائل التي يتحقق بها هذه الأهداف، مع وضع معايير ثابته يمكن قياسها للدلالة على تحقق هذه الأهداف.
.

والثانية مرحلة التقويم البنائي: ويكون دور أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المدرس الرياضي في هذه المرحلة هو ملاحظة المتعلم ملاحظة جيدة حتى يتمكن من اكتشاف نقاط القوة والضعف عنده.

والثالثة: مرحلة التقويم العلاجي: ويكون دور أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المدرس الرياضي فيها توجيه الطالب إلى المسار الصحيح للموقف التعليمي، مع مراعاة عدم الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها المتعلم من قبل، وهذا ما يسمى في إصطلاح التربويين التغذية الراجعة.

والرابعة: مرحلة التقويم النهائي: ويقوم دور أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المدرس الرياضي في هذه المرحلة بتطبيق المعايير التي سبق، وقد أعدها في المرحلة الأولى، وذلك للوصول إلى نسبة نجاح تحقق هذه الأهداف.

1-5-3- مفهوم مرحلة التعليم المتوسط:

يعرف جود (1973) المدرسة المتوسطة بعدة تعريفات منها: أي المدرسة التي تضم الأطفال الذين هم في الصفوف الوسطى، وتنتهي غالبًا بالصفين السابع والثامن، أي المدرسة التي تضم أطفال الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، أو الحلقة الأولى من التعليم الثانوي، أي المدرسة التي تضم الصفوف التي تلي صفوف المدرسة الإبتدائية، وغالبا ما يكون متوسط العمر فيها أربعة عشر عاما (جود، 1973، ص312).

والتعليم المتوسط، أو الإعدادي هو: (التعليم الذي يعد النشىء لمرحلة المراهقة، وللتعليم اللاحق)، ويتوسط

هذه النوع من التعليم المرحلة الإبتدائية، والمرحلة الثانوية، ويقع وسطًا بين مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، ويقابل التعليم المتوسط في الغالب السنوات الدراسية، السابعة، والثامنة، والتاسعة من السلم التعليمي الأساسي، ويمكن إعتبار المرحلة المتوسطة ضمن مرحلة التعليم الإلزامي في الدول التي يصبح فيها التعليم إلزاميا حتى السنة الخامسة عشر من العمر، ويطلق عليها أحيانا الحلقة الأولى، أو الإعدادية من التعليم الثانوي (فالوقي والقذافي، 1996، ص120).

ويعتبر التعليم في الجزائر أحد أهم القطاعات التي تولي لها الدولة أهمية بالغة من جميع النواحي، سواء من خلال الميزانية التي ترصدها للتعليم سنويا أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي يظمها القطاع حيث يتكون التعليم في الجزائر من التعليم العالي الذي تشرف عليه وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، التعليم الثانوي، التعليم المتوسط، والتعليم الابتدائي، والتي تشرف عليهم وزارة التربية الوطنية، بالإضافة للتكوين المهني، التي تشرف عليه وزارة التعليم والتكوين المهنيين.

أما مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر هي تلك المرحلة التي تضم تلاميذ السنة أولى، وتلاميذ السنة الثانية وتلاميذ السنة الثالثة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتنتهي بامتحان شهادة التعليم المتوسط.

وتكمن أهمية هده المرحلة فيما يلي:

-أنها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماءا أعمق إلى ثقافته ألأصلية.

- فضلا أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختبار التعليمي أو المهني في المراحل التعليمية الاخر ى.

- فضلا عن هذا فمرحلة التعليم المتوسط تحتوي وتتضمن مجموعة الأهداف المراد بلوغها والوصول اليها للتحقيق النجاح.

1-5-4- خصائص النمو لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (12-15 سنة):

لقد إتفق علماء النفس المهتمون بالطفولة والمراهقة على أن هذه المرحلة من النمو هي عبارة عن مرحلة التغير في النواحي الجسمية، والوجدانية، والعقلية، والإجتماعية، لدى المراهق حيث يصبح في حاجة ماسة إلى من

يأخذ بيده ويرعاه ومن يهتم به ويوجهه، فالمراهقة هي فترة إضطراب تؤثر على المراهقين والمراهقات، وعلى أسرهم ومجتمعاتهم.

1-5-4-1- الجانب العقلي: وفي هذه المرحلة تزداد ميول المراهق للإهتمام بأوجه النشاط المختلفة، وتتأثر هذه الميول بمستوى الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، كما تزداد القدرة على

التحصيل في هذه المرحلة حيث يكون المراهق أكثر تذكرا للموضوعات التي يميل إليها كما يتميز بما يلي:

- القدرة على الإنتباه والفهم العميق.
- يتسم تفكيره بالقدرة على التجريد والإستدلال.
- القدرة على التحليل والتركيب.
- تزداد القدرة على الفهم والتفكير المجرد والتفكير الإبتكاري.
- إتجاه تفكير المراهق نحو التعميم.

1-5-4-2- الجانب الوجداني: وتتسم هذه المرحلة بأنها عنيفة في حدة الإنفعالات وإندفاعها ويجتاح المراهق ثورة من القلق والضيق، فنجده ثائرا على الأوضاع ومتمردا على الكبار كثير النقد لهم.

ومن الخصائص الوجدانية في هذه المرحلة ما يلي:

-إهتمام المراهق بذاته وما طرأ على جسمه من تغييرات وهو يحاول أن يتوافق مع جسمه الجديد ويتقبله.

-يزداد شعوره بالكآبة والضيق نتيجة كثرة الأمال و الأحلام التي لا يستطيع أن يحققها.

-تتسم إنفعالاته بالتهور والتسرع والتقلب وعدم الإستقرار.

-التمرد والثورة على الكبار وعلى المعايير والقيم الخلقية والتقاليد في المجتمع.

-مثالي، مرهف الحس، شديد الحساسية، يتأثر تأثيرا بالغا بنقد الآخرين.

-الحب عند المراهق من خصائص النمو الوجداني.

1-5-4-3- الجانب الجسمي: حيث تعتبر هذه المرحلة طفرة في النمو الجسماني فهي مرحلة نموجسمي سريع لا يفوقها في النمو إلى مرحلة ما قبل الميلاد وتبدأ فترة النمو فيما بين (10-14) سنة عند الإناث و(12-15) سنة عند الذكور، ويتميز النمو الجسمي بـ:

- إزدياد الطول زيادة سريعة.
- اتساع المنكبين.
- إزدياد طول الجذع، والذراعين والساقين.
- نمو الذراعين يسبق نمو الأرجل.
- نمو العضلات.
- إزدياد وزن الجسم.

1-5-4-4- الجانب الحركي: نتيجة للتغيرات الجسمية في هذه المرحلة نجد أن المراهق يكون كسولا خاملا قبل النشاط والحركة حيث تتميز حركات المراهق بـ:

- عدم الدقة والإتساق حيث كثير الإصطدام بالأشياء أثناء تحركاته.
- الإرتباك وعدم الإتزان.

وعندما يصل المراهق قدرا من النضج تصبح حركاته أكثر توافقا وانسجاما ويزداد نشاطه لممارسة الأنشطة الرياضية.

1-5-4-5- فرق الجنسين (ذكور وإناث): يكون الذكور أقوى جسما من الإناث، حيث تنمو عضلاتهم نموا سريعا، في حين أن الإناث يتراكم الشحم في مناطق معينة في أجسامهن، ويزداد الطول والوزن عند الجنسين، ولكن الذكور أكبر عن الإناث، يتميز الذكور بإتساع الكتفين وينمو عند الإناث عظام الحوض، ويهتم المراهق بمظهره الجسمي، وقوة عضلاته ومهارات الحركية، ولياقته البدنية التي تساعد جسمه على النمو والقوة.

كما تظهر في نهاية هذه المرحلة فروق بين الجنسين في ممارسة الأنشطة الرياضية ولذلك يجب مراعاة نوعية المناهج لهم، (أنشطة المنافسة والقوة للبنين، وأنشطة الرشاقة كالتمرينات والجمباز للبنات).

- ومما سبق يرى الباحث أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تتأثر فيها حياة التلميذ، بعوامل عديدة تؤثر على مختلف مظاهر نشاطه وشخصيته، حيث على مدرس التربية البدنية والرياضية أن يأخذ هذه العوامل والمتغيرات في الحسبان عند برمجة الأنشطة الرياضية ومحتواها وكذلك طريقة تدريسها.

1-5-5- أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

من جملة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه المرحلة نذكر منها:

- مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة ثقافة عامة هدفها تربية النشء تربية شاملة.

- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، وتنمية قدرات التلميذ العقلية والمهارية والتهذيبية.

- تربية التلميذ على الحياة الإجتماعية وتدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه.

ويرى الباحث أن مرحلة التعليم المتوسط كغيرها من مراحل النمو تحتاج إلى عدة حاجات تتلخص في التالي:

- الحاجة إلى المدرس الذي يساعد على تعلم المهارات الحركية بشكل منتظم.

-الحاجة إلى المفاهمة التامة بين المدرسة والأسرة.

- الحاجة إلى العناية بصحة الفرد وذلك بإجراء الكشف الطبي عليه.

- الحاجة إلى استنفاد الطاقة الزائدة لدى الأفراد عن طريق النشاط مع مراعاة الراحة اللازمة والتغذية الكاملة.

-العمل على بعث الروح والثقة والتعاون بين التلاميذ.

2-الدراسات السابقة:

2-1- الدراسات التي تناولت الأسلوب التبادلي وبعض المغيرات التي لها علاقة بالتحصيل:

الدراسة الأولى:

-صاحب الدراسة: محمد صالح محمد وائل علي جبار (2017).

عنوان الدراسة: "تأثير أسلوبي الأقران والتبادلي الثلاثي في تعليم مهارات التهديف من الثبات بكرة السلة لطلاب الثاني متوسط "."مجلة الرياضة المعاصرة، المجلد، 16 العدد، 3 عام، 2017".

الهدف من الدراسة: يهدف البحث إلى التعرف على تأثير أسلوبي الأقران والتبادلي الثلاثي في تعليم مهارات التهديف من الثبات بكرة السلة لطلاب الثاني متوسط ".

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث في دراسته البرنامج التعليمي (مجموعة من الوحدات التعليمية) واختبار الرمية الحرة.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكون المجتمع الاصلي للبحث من(245) طالب من طلاب السنة الثانية متوسط اما عينة البحث فتكونت من (72) طالب من طلاب صف الثاني متوسط

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة أن الأسلوب التبادلي أفضل أسلوب من بين الأساليب الثلاثة في تعليم المهارة قيد البحث(مهارات التهديف من الثبات بكرة السلة لطلاب الثاني متوسط) ويأتي الأسلوب التبادلي في المرتبة الاولى ثم يليه اسلوب تدريس الأقران وأخيرا الأسلوب الذي درست به المجموعة الضابطة (التقليدي) وذلك من خلال معدل نسبة التطور في الأسلوب الواحد للمهارة.

الدراسات الثانية:

صاحب الدراسة: هدى عبد السميع (2016).

عنوان الدراسة: أثر إستراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران وتدوير المعلومات في تطوير التفكير الإبداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة. "مجلة علوم الرياضة المجلد الثامن العدد.27 جامعة بغدادكلية التربية البدنية وعلوم الرياضات للبنات.2016".

الهدف من الدراسة: التعرف على أثر إستراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران وتدوير المعلومات في تطوير التفكير الإبداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تمثلت عينة البحث في طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات جامعة بغداد .وتم إجراء البحث على عينة عمدية من طالبات المرحلة الرابعة وبلغ عددها (66)طالبة.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة أن استخدام إستراتيجية توجيه الأقران أفضل من إستراتيجية الأسلوب الأمري في تطوير مهارات الكرة الطائرة.

الدراسة الثالثة:

صاحب الدراسة: علي ماهر عبد الرحمان شنطي(2016).

عنوان الدراسة: أثر استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي في تنمية الإدراك الحس-حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية. أطروحة مقدمة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية الرياضية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي في تنمية الإدراك الحس-حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (63)طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية والمسجلين في مساق كرة السلة (1) تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين متكافئتين ومتساويتين للذكور وللإناث كل على حدا، ومجموعة ضابطة كذلك، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (21) طالب وطالبة، (14) منهم من الذكور و(7) إناث، حيث طبق عليهم برنامج تعليمي مقترح باستخدام أسلوب التطبيق الذاتي، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (21) طالب وطالبة (14)منهم من الذكور و(7) إناث طبق عليهم برنامج تعليمي مقترح باستخدام الأسلوب التبادلي، والمجموعة الضابطة تكونت من(21)طالب وطالبة، (14) منهم من الذكور و(7) إناث، تعلموا بالطريقة الأمرية التقليدية.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: إختبار الإدراك الحس-حركي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى (أسلوب التطبيق الذاتي) والثانية (الأسلوب التبادلي) ولصالح الثانية الأسلوب التبادلي.

الدراسة الرابعة:

صاحب الدراسة: عصام نجدت قاسم (2015).

عنوان الدراسة:" أثر استخدام أسلوبي التبادلي والتدريبي في تعلم مهارتي المناولة والتصويب في كرة السلة على طلاب من أعمار 14-15 سنة ".مجلة كلية التربية الرياضية للبنات، المجلد 14، العدد 2، عام 2015.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوبي التبادلي والتدريبي في تعلم مهارتي المناولة والتصويب في كرة السلة على طلاب من أعمار 14-15 سنة ".

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: إستخدم الباحث الطريقة العمدية في إختيار مجتمع البحث وذلك حسب مقتضيات البحث حيث إختار طلاب الصف الثاني في متوسطة المأمون للعام الدراسي 2013-2014 وقد بلغ عدد المجتمع الأصلي (80) طالب وبأعمار من 15-16 سنة وتم إختيار (40) طالب منهم بشكل عشوائي واستبعد المرضى والرأسبين أي أن العينة شكلت 50 %من المجتمع الأصلي، ومن شعبتي (أ،ب) حيث كان طلاب شعبة (أ) تستخدم الأسلوب التدريبي وشعبة (ب) هي المجموعة التي تستخدم الأسلوب التبادلي.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين الإختبارين القبلي والبعدي لمجموعتي البحث التجريبيتين في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة السلة ولصالح الإختبار البعدي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين مجموعتي البحث التجريبيتين في الإختبارات البعدية للمهارتي المناولة والتصويب بكرة السلة ولصالح الأسلوب التبادلي.

الدراسة الخامسة:

صاحب الدراسة: عبد علي الفرطوسي (2014).

عنوان الدراسة: تأثير استخدام أسلوبي التعلم (التبادلي الأمري) في تعلم وتحسين إنجاز مهارة القفز العالي .مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 20 العدد 86،2014، الجامعة المستنصرية، قسم التربية الرياضية.

الهدف من الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتعرف على تأثير استخدام أسلوبي التعلم)التبادلي الأمري في تعلم وتحسين إنجاز مهارة القفز العالي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تمثلت عينة الدراسة في(60) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية درست بالأسلوب التبادلي والأخرى ضابطة درست بالأسلوب الأمري.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تعليم القفز العالي ولصالح الأسلوب التبادلي وكذلك تفوق الأسلوب التبادلي في تعليم القفز العالي على الأسلوب التقليدي.

الدراسة السادسة:

صاحب الدراسة: دراسة رافد علي داود (2014).

عنوان الدراسة: "تأثير استخدام أسلوبي الكتشاف الموجه والتعلم التبادلي في تعلم بعض أنواع التصويب بكرة السلة".

عينة الدراسة وكيفية اختيارها: تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية وقد بلغ عدد العينة (45) طالبا من المرحلة الأولى.

الهدف من الدراسة: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوبي الإكتشاف الموجه والتعلم التبادلي في تعلم بعض أنواع التصويب بكرة السلة.

عينة الدراسة: تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية وقد بلغ عدد العينة (45) طالبا من المرحلة الأولى

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة أن الأسلوب التبادلي له تأثير مباشر في تعلم بعض أنواع التصويب بكرة السلة.

الدراسة السابعة:

صاحب الدراسة: ثريا جويد محين (2013).

عنوان الدراسة: "تأثير الأسلوب التبادلي في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة اليد للطالبات".

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف تأثير الأسلوب التبادلي في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة اليد للطالبات.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبعت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: استخدامت الباحثة تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وإشتممت عينة البحث على (20) طالبة للفصل الدراسي (2012-2013) وتم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تم التدريس بها بالطريقة المتبعة.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج المتوصل إليها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تعلم المهارات الأساسية المطبقة بكرة اليد.

الدراسة الثامنة:

صاحب الدراسة: حاتم شوكت إبراهيم (2013).

عنوان الدراسة: "أثر الأسلوب التبادلي وفق الأسلوب المعرفي (التأملي–الإندفاعي) في تعلم مهارة التصويب من مستوى الرأس بكرة اليد".مجلة علـوم التربية الرياضية، العدد الأول، المجلد السادس،2013.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الأسلوب التبادلي وفق الأسلوب المعرفي (التأملي– الإندفاعي) في تعلم مهارة التصويب من مستوى الرأس بكرة اليد.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تم إختيار مجتمع البحث بصورة عمدية وهم طلاب جامعة ديإلى.كلية التربية الرياضية.المرحلة الثانية وتكونت عينة البحث من طلاب شعبة (ج) من مجموع (5) شعب والتي إختيرت عشوائيا والبالغ عددهم (42) طالب من مجموع (190) طالب وبذلك أصبحت العينة عددها، وبعد إستبعاد الطلبة الممارسين واللاعبين في الأندية وإستبعاد الطلبة الراسبين والطلبة الذين لديهم غيابات والطلاب الذين أجريت عليهم التجارب إستطلاعية بعد ذلك بلغ العدد الإجمالي للعينة (24) طالب.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: إستخدم الباحث في دراسته مجموعة من الوحدات التعليمية التي أعدها وفق الأسلوب المعرفي (التأملي– الإندفاعي)

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارات البعدية للمجموعتين التأمليين والإندفاعيين في إختبار التصويت من مستوى الرأس وأن مجموعة التأمليين كانت أفضل من مجموعة الإندفاعيين في نتائج الإختبارات لهذه الدراسة وكان للوحدة التعليمية بالأسلوب التبادلي.

الدراسة التاسعة:

صاحب الدراسة: حرباش إبراهيم (2013).

عنوان الدراسة: "أثر التدريس بالأسلوبين التضميني والتبادلي على الرفع من مستوى الآداء البدني في القفز الطويل".

الهدف من الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوبين من أساليب تدريس التربية الرياضية في تحسين مستوى الآداء البدني في القفز الطويل.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المنهج التجريبي .

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تم إختيار 60 طالبا من الملتحقين في معهد التربية البدنية في مستغانم بالجزائر ممن تتراوح أعمارهم بين 81-22 سنة، وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئين للمقارنة بينهما من حيث أسلوب التدريس، حيث إستخدم مع المجموعة الأولى الأسلوب التضميني ومع المجموعة الثانية الأسلوب التبادلي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: توصلت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارات القبلية والبعدية لصالح البعدية في كل من المجموعتين التجريبيتين كما توصلت نتائج البحث أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارات البعدية للمجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالأسلوب التبادلي.

الدراسة العاشرة:

صاحب الدراسة: صالح شافي ساجت وآخرون(2013)

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوبي التبادلي والإكتشاف الموجه في تعلم مهارة التهديف من الحركة بكرة القدم.مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني، المجلد السادس، 2013

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوبي التبادلي والإكتشاف الموجه في تعلم مهارة التهديف من الحركة بكرة القدم.مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني، المجلد السادس، 2013

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: إختار الباحثون مجتمع البحث والذي تمثل بطلاب كلية التربية الرياضية جامعة الأنبار للعام الدراسي(2012)، والبالغ عددهم(92) طالب وتم إستبعاد طلاب التجربة الإستطلاعية والطلاب الغير ملتزمين لحضور الإختبار إذ اصبح أفراد عينة البحث للأسلوب التبادلي (37) طالباً وأفراد عينة البحث للأسلوب الإكتشاف الموجه (40) طالباً، تم تقسيم عينة الدراسة حسب شعبهم عشوائيا إلى مجموعتين

تجريبيتين تمثل المجموعة التجريبية الأولى الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية الثانية أسلوب الإكتشاف الموجه.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من أهم ما توصلت نتائج البحث إليه، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي والإختبار البعدي لكلا المجموعتين التجريبيتين ولصالح الإختبارات البعدية.

الدراسة الحادية عشر:

صاحب الدراسة: محمد خلف ذيابات ونارت عارف شوكة ونزار محمد الويسي (2013)

عنوان الدراسة:" أثر استخدام أسلوبي التدريس التدريبي والتبادلي على تطوير عناصر منتقاه في اللياقة البدنية وبعض المتغيرات الفسيولوجية لدى لاعبي العاب القوى بجامعة

اليرموك "، مجلة العلوم التربوية، المجلد (40)، العدد (2)، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مقارنة في أثر استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي على تطوير عناصر منتقاه في اللياقة البدنية وبعض المتغيرات الفسيولوجية لدى لاعبي العاب القوى بكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها:تكون مجتمع الدراسة من جميع طالب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك للفصل الأول من العام الدراسي 2012/2011، وتكونت عينة الدراسة من (30) لاعبا من طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، تم إختيارهم بالطريقة العمدية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين. وبمعدل (15) طالبا لكل مجموعة.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحثون المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: إختبارات عناصر اللياقة البدنية والإختبارات الفسيولوجية.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)في الإختبارات البدنية والفسيولوجية بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي، وذلك للمجموعة التي استخدامت الأسلوب التبادلي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) في الإختبارات عناصر اللياقة البدنية والمتغيرات الفسيولوجية بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي وذلك للمجموعة التي استخدامت الأسلوب التدريبي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0001) في الإختبارات البدنية والمتغيرات الفسيولوجية بين القياسات البعدية لكلا الأسلوبين التدريبي والتبادلي، ولصالح الأسلوب التبادلي.

الدراسة الثانية عشر:

صاحب الدراسة: خلف وذيابات (2013).

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوب التدريس الأمري والتبادلي في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة الطاولة للمبتدئين.

الهدف من الدراسة: التعرف على أثر استخدام أسلوب التدريس الأمري والتبادلي في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة الطاولة للمبتدئين ومعرفة الأسلوب الأكثر فاعلية في عملية التعليم.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: إشتملت عينة الدراسة (36) متعلما من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك حيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (18) طالبا إستخدم الأسلوب التبادلي و(18) طالب إستخدم الأسلوب التقليدي (الأمري).

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: اشتخدم الباحث في دراسته مجموعة من الإختبارات الخاصة بكرة الطائرة للمبتدئين ومجموعة من الوحدات التعليمية.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج التي اظهرتها الدراسة أن كلتا الأسلوبين (الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي (الأمري) لهما تأثير إيجابي وفعال في تعليم المبتدئين لبعض المهارات الأساسية بكرة الطاولة للمبتدئين للعبة.

الدراسة الثالثة عشر:

صاحب الدراسة: البطيخي (2013)

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والأمري على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة الطاولة.

الهدف من الدراسة: التعرف على استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والأمري على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة الطاولة.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: بلغت عينة الدراسة (30) طالبا (15) منها درست بالأسلوب التبادلي والتي مثلت المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فتكونت من (15) طالبا أيضا ودرست بالأسلوب الأمري.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: اشتخدم الباحث في دراسته مجموعة من الإختبارات الخاصة بكرة الطائرة للمبتدشين ومجموعة من الوحدات التعليمية.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: إستخدم الباحث في دراسته مجموعة من اختبارات الأداء لبعض المهارات الأساسية في كرة الطاولة.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أظهرت النتائج أن الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي (الأمري) قد حسنا في تعليم بعض مهارات كرة الطاولة وأن الأسلوب التبادلي له أثر أكبر من الأسلوب الأمري.

الدراسة الرابعة عشر:

صاحب الدراسة: دنيا علي عبد الحسن (2011).

عنوان الدراسة: "تأثير التعلم التبادلي بأسلوبي التمرين المتغير والثابت في تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة"، مجلة كلية التربية الرياضية جامعة بغداد المجلد 24 العدد2 2012

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التعلم التبادلي بأسلوبي التمرين المتغير والثابت في تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (45) طالبا .

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أظهرت النتائج ان هناك تفوقا بين الأساليب الثلاثة لصالح التعلم التبادلي بأسلوب التمرين المتغير إذ ظهر أنه أكثر الأساليب فاعلية في التأثير في التعلم بمهارات البحث المختـارة، يليه التعلم التبادلي بأسلوب التمرين الثابت ثم الأسلوب الأمري.

الدراسة الخامسة عشر:

صاحب الدراسة نبراس علي لطيف و حاتم شوكت ابراهيم (2010).

عنوان الدراسة: "أثر استخدام الأسلوب التبادلي والأسلوب الأمري على مستوى التعلم والوقت المستثمر خلال درس رفع الأثقال.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الأسلوب التبادلي والأسلوب الأمري على مستوى التعلم والوقت المستثمر خلال درس رفع الأثقال.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحثان المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (40) طالب بواقع 20 طالب في كل مجموعة من طلاب جامعة ديالي المرحلة الأولى كلية التربية الرياضية.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: إستخدم الباحث في دراسته مجموعة من الوحدات التعلمية لكل من الأسلوب التبادلي والأسلوب الأمري دروس رفع الأثقال.

التنائج المتوصل إليها في الدراسة: أهم التنائج المتوصل إليها أن الأسلوب التبادلي هو الأفضل في تعليم مهارتي الخطف والنتر في رفع الأثقال وأظهرت النتائج أيضا أن نسبة الوقت المستثمر مقارنة بالوقت الضائع في الأسلوب التبادلي أعلى من الأسلوب الأمري.

الدراسة السادسة عشر:

صاحب الدراسة: أمل علي سلومي , علي خضير عبيس الموسوي (2009)

عنوان الدراسة: "تأثير استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي المؤثرة في تعليم مهارة الوثبة الثلاثية".

الهدف من الدراسة: يهدف البحث إلى التعرف على مدى تأثير استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي المؤثرة في تعليم مهارة الوثبة الثلاثية.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: إختير مجتمع البحث على طلاب المرحلة الثانية من كلية التربية الرياضية في جامعة القادسية والبالغ عددهم (30) طالبا تم إختيار عينة بالطريقة العشوائية الذين سبق لهم أن تعلموا مهارة الوثبة الثلاثية والبالغ عددهم (18) طالباً بنسبة (95 %) من مجتمع الدراسة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما استخدامت طريقة التعليم التبادلي والأخرى استخدامت طريقة التعليم التدريبي لمهارة الوثبة الثالثية علما

بأن جميع الطلبة يخضعون لخطة تدريسية واحدة تحت إشراف الباحثون مع مساعدين متخصصين في ألعاب القوى.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحثون المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: الإختبارات البدنية والإختبار المهاري وإختبار الوثبة الثلاثية من الثبات.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (& = 0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التبادلية لجميع متغيرات قيد البحث بإستثناء متغير الوزن ولصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (& = 0.05) عند مستوى القياسيين البعدين للمجمزعة التدريبية والتبادلية في جميع متغيرات البحث بإستثناء متغير الوزن، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (& = 0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة لجميع متغيرات البحث بإستثناء السرعة ولصالح القياس البعدي.

الدراسة السابعة عشر:

صاحب الدراسة : دراسة ميادة خالد وشيماء جاسم (2009).

عنوان الدراسة: "تأثير درس الأسلوبين التدريبي والتبادلي في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، المجلد 21 العدد، 2، السنة، 2009.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير درس الأسلوبين التدريبي والتبادلي في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (36) من طلبة المرحلة الثانية في قسم التربية الرياضية بكلية التربية الأساسية.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: إستخدم الباحث في دراسته مجموعة من اختبارات مهارة التهديف السلمي بكرة السلة.

التنائج المتوصل إليها في الدراسة: أهم التنائج المتوصل إليها أن استخدام الأسلوب التبادلي كان له التأثير الإيجابي في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة وأن استخدام الأسلوب التقليدي في تعليم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة كان له التأثير الإيجابي أقل قياس بالأسلوبين (الأسلوب التدريبي، الأسلوب التبيادلي) المعتمد في موضوع الدراسة، وأن أفضل الأساليب التي إستخدم في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة، والتي هي قيد الدراسة هو الأسلوب التبادلي يليه الأسلوب التدريبي ثم الأسلوب التقليدي.

الدراسة الثامنة عشر:

صاحب الدراسة: أسماء عزيز، فالح الزهيري (2007).

عنوان الدراسة:" تأثير استخدام الأسلوب التبادلي في تعلم بعض مهارات الكرة الطائرة الأساسية.

مجلة كلية التربية، العدد الرابع، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2007.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام الأسلوب التبادلي في تعلم بعض مهارات الكرة الطائرة الأساسية.

المنهج المتبع في الدراسة: إعتمدت الباحثة في دراسته المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: إختارت البحثة عينة بطريقة عمدية مكونة من (51) طالبا من طلاب الصف الثاني قسم التربية الرياضية كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية.

أدوات الدراسة: إختبار مهارة الإرسال وإختبار مهارة إستقبال الإرسال وإختبار مهارة الإعداد.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أظهرت النتائج فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم في الإرسال من أسفل المواجه، وأظهرت النتائج فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم لإستقبال الإرسال التمرير من الأسفل، كما أظهرت النتائج أيضا فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم في مهارة الإعداد الأمامي من فوق الرأس، وأظهرت النتائج كذلك فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم في الإرسال من أسفل المواجه، وأظهرت النتائج أيضا فاعلية الأسلوب التبادلي في تنمية التفاعل الإجتماعي بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلم من خلال الإتصال المستمر وتقديم المعلومات.

الدراسة التاسعة عشر:

صاحب الدراسة: أمير صبرى بدير (2005).

عنوان الدراسة: "فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي على التحصيل المهاري والمعرفي لبعض مهارات كرة اليد لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية".

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي على التحصيل المهاري والمعرفي لبعض مهارات كرة اليد لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: إختيرت العينة بالطريقة العمدية بلغ عددهم (60) تلميذا وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين تجريبية أولى(32) تلميذ وتجريبية ثانية (28) تلميذ.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن أسلوب التعلم التعاوني حقق أعلى مستوى عند تعليم مهارات التمرير والإستلام والتصويب في كرة اليد كما حقق كل من أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي معاً أعلى نتائج في مهارات التمرير الطويل والتنطيط وكذلك مستوى التحصيل المعرفي.

الدراسة العشرون:

صاحب الدراسة: دراسة الكيلاني (2003).

عنوان الدراسة: أثر استخدام كل من الأسلوب:(الأمري، التبادلي، الذاتي) على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد والسباحة.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام كل من الأسلوب:(الأمري، التبادلي، الذاتي) على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد، وأثر استخدام كل من الأسلوب (الأمري، التبادلي، الذاتي) على تعلم بعض المهارات الأساسية في رياضة السباحة، وكذا الفروق في أثر استخدام كل من أساليب التدريس: (الأمري، التبادلي، الذاتي) على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة.

عينة البحث وكيفية إختيارها: تكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بالجامعة الهاشمية -الأردن- البالغ عددهم (250 (طالبا، إختار منهم بالطريقة العمدية، ومن غير المسجلين لمادتي: نظريات وتطبيقات في ألعاب القوى، ونظريات وتطبيقات في الرياضات الفردية والبالغ عددهم (120 (طالبا، تم إستبعاد (60 (طالبا من الذين قد مارسوا لعبة كرة اليد أو رياضة السباحة سابقا.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المنهج التجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب التبادلي أظهروا تحسنا ملموسا في القدرات الحركية والمهارية لرياضة السباحة شأنهم في ذلك شأن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب الأمري.

الدراسة الواحدة والعشرون:

صاحب الدراسة: الكيلاني (2003).

عنوان الدراسة: أثر استخدام ثلاث أساليب تدريس على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة .

الهدف من الدراسة: التعرف على عينة الدراسة وكيفية إختيارها:تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من طلبة كلية التربية الرياضية الجمعة الهاشمية وتم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات تدريسية (الأسلوب الأمري، الأسلوب التبادلي والأسلوب الذاتي بمعدل (15) طالبا في كل مجموعة.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أظهرت النتائج أن أفضل الأساليب المستخدمة في تعليم مهارات رياضة السباحة هما الأسلوبين الأمري والتبادلي.

الدراسة الثانية والعشرون:

صاحب الدراسة: هبة سعد على يوسف (2002).

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوب التعلم التبادلي الثلاثي على مستوى آداء بعض المهارات الأساسية لرياضة الكاراتيه لطالبات كلية التربية الرياضية_جامعة المنيا".

الهدف من الدراسة: هدفت إلى التعرف على تأثير أسلوب التعلم التبادلي الثلاثي على مستوى بعض لمهارات الأساسية ومستوى التحصيل المعرفي في لعبة الكاراتيه لطالبات كلية التربية الرياضية.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: إشتملت العينة على (24) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مجموعة من اختبارات الأداء لبعض المهارات الأساسية لرياضة الكاراتيه.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أسفرت النتائج إلى: التدريس بأسلوب التعلم التبادلي الثلاثي له تأثير إيجابي أفضل من التدريس بالأسلوب التقليدي على مستوى التحصيل المعرفي ومستوى آداء بعض المهارات الأساسية لرياضة الكاراتيه لطالبات كلية التربية الرياضية -جامعة المنيا.

الدراسة الثالثة والعشرون:

صاحب الدراسة: عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود (2001).

عنوان الدراسة: تأثير استخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على بعض جوانب التطور لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض.قدمت هذه الرسالة إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الأداب في التربية البدنية في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بكلية التربية في جامعة الملك سعود، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة،كلية التربية جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على كل من جوانب التطور البدني، والمهاري، والمعرفي، والوجداني لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض.

عينة الدراسة وكبفبة اختيارها: تكونت عينة الدراسة من عشرة فصول للصف الثالث موزعة على خمس مدارس إختيروا عشوائيا من مدارس مدينة الرياض المتوسطة بواقع فصلين في كل مدرسة، وقد بلغ إجمالي عدد طلاب المجموعة التجريبية (121) طالباً، ومجموعة ضابطة (119) طالبا

تم تطبيق البرنامج التدريسي على المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب التعلم التبادلي، وعلى المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التعلم المعتاد تطبيقه في الدروس دون أي تغيير.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: قد دلت النتائج على أن أسلوب التعلم التبادلي له تأثير إيجابي على جوانب التطور البدني والمهاري والمعرفي والوجداني للفرد.

الدراسة الرابعة والعشرون:

صاحب الدراسة: بويس" (Boyce (1992).

عنوان الدراسة: "تأثير ثلاثة أساليب تدريس على تعلم الآداء الحركي لطلبة الجامعة".

الهدف من الدراسة: هدفت التعرف إلى تأثير ثلاثة أساليب تدريس على تعلم الآداء الحركي لطلبة الجامعة.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تتكون من ثلاث مجموعات تم توزيعهم بالطريقة العشوائية وإستخدم الأساليب التدريسية الثلاثة (الأمري، التدريبي، التبادلي).

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: توصل الباحث إلى أن هناك تحسن في مراحل التعلم الأولى إلا أن مستوى التعلم كان أفضل لدى مجموعتي التعلم بالأسلوب الأمري والأسلوب التبادلي.

2-2- الدراسات التي تناولت الأسلوب التبادلي وبعض المغيرات التي لها علاقة بالذكاء الوجداني:

الدراسة الخامسةى والعشرون:

صاحب الدراسة: المليان صلاح الدين نمر (2012).

عنوان الدراسة: "أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي والنضج الإجتماعي لدى الطلاب مرتفعي الذكاء والمتآخرين دراسيا من المرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية".

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي والنضج الإجتماعي لدى الطلاب مرتفعي الذكاء والمتآخرين دراسيا من المرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة موزعين على مجموعتين,(20) طالبا في المجموعة التجريبية درسن وفق البرنامج المقترح و(20) طالبا في المجموعة الضابطة درسن بالطريقة الإعتيادية.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني ومقياس النضج الإجتماعي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أظهرت النتائج تحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى الفائقين عقليا المتآخرين دراسيا بعد استخدام البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وتحسن النضج الإجتماعي لدى الفائقين عقليا المتآخرين دراسيا بعد استخدام البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني.

كما ظهر تحسن الذكاء الوجداني لدى الفائقين عقليا المتآخرين دراسيا بعد استخدام البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني.

الدراسة السادسة والعشرون:

صاحب الدراسة: كيت وآخرون (2012) (Cat).

عنوان الدراسة: أثر تدريس الأقران على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف السابع.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس الأقران على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف السابع.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (36) دورة و(24) مجموعة و(8722) طالبا.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث المهج.تجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة هي حدوث إندماج وتفاعل بين الطلاب في تعلم نشط وتعاوني للمجموعة التي استخدامت تدريس الأقران، مما ساعد على تشجيع الطلاب لمساعدة بعضهم بعضا.

الدراسة السابعة والعشرون:

صاحب الدراسة: حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل (2008).

عنوان الدراسة: "فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية".مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير,جامعة الإسكندرية"2008.

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية.

المنهج المتبع في الدراسة: إتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من المرحلة الأولى لطلاب كلية التربية.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني والبرنامج المعد من طرف الباحث.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: تتصف إستراتيجية ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة، وإستراتيجة الأسئلة الذاتية، وإستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية في تنمية القدرة

على الوعي الوجداني ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسة الثامنة والعشرون:

صاحب الدراسة: وليد وعدالله علي الشريفي, قصي حازم محمد الزبيدي (2001).

عنوان الدراسة: "أثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية ".مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، المجلد7 ، العدد (1)، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

الهدف من الدراسة: يهدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية والمقارنة بينهم.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكون مجتمع البحث من طلاب السنة الدارسية الأولى في كلية التربية الأساسية–جامعة الموصل، للعام الدارسي 2000-2001، والبالغ عددهم (185) طالبا وطالبة، موزعين على (10) عشرة قاعات دارسية، أما عينة البحث فتكونت من (80) طالبا من طلاب المرحلة الأولى وكلية التربية الأساسية / جامعة الموصل موزعين على أربع مجاميع بواقع (20) طالبا لكل مجموعة.

المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الأسلوب التبادلي والأمري ولمصلحة الأسلوب التبادلي.

الدراسة التاسعة والعشرون:

صاحب الدراسة: دراسة درويش (1999).

عنوان الدراسة: فعالية استخدام إستراتيجية التعلم بالأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة تخصص تربية فنية.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم بالأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة تخصص تربية فنية.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة بالصف السابع بسلطنة عمان.

المنهج المتبع: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة هو أن إتباع إستراتيجية التعلم بالأقران كان له أثر إيجابي في رفع مطالبات في ستوى آداء طالبات المجموعة التجريبية عن مستوى آداء المجموعة الضابطة في صياغة الأهداف التعليمية،كما

أشارت لدراسة إلى شيوع روح التعاون، والحماس والتفاعل بين الطالبات اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية التعلم بالأقران.

الدراسة الثلاثون:

صاحب الدراسة: أوستوزن وجريزل Osthuzen M.all J . 1992 (1992).

عنوان الدراسة:" تأثير استخدام أساليب التدريس (العرض التوضيحي، توجيه الأقران التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية بنين في المدارس العليا".

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أساليب التدريس (العرض التوضيحي، توجيه الأقران، التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية بنين في المدارس العليا.

عينة الدراسة وكيفية إختيارها: تكونت عينة البحث من (97) طالبا من طلاب من طلاب المدارس العليا وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات تجريبية ومجموعة رابعة ضابطة.
المنهج المتبع في الدراسة: إستخدم الباحث المنهج التجريبي.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: الإختبارات المهارية وإختبارات التحصيل المعرفي.

النتائج المتوصل إليها في الدراسة: أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة هي أن أسلوب توجيه الأقران ذو تأثير في المجال الوجداني .

2-3-مناقشة الدراسات السابقة:

2-3-1- من حيث الأهداف:

ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير أسلوبي الأقران والتبادلي الثلاثي في تعليم مهارات التهديف من الثبات بكرة السلة لطلاب الثاني متوسط، كدراسة (محمد صالح محمد وائل علي جبار، 2017)، ومنها ما هدف إلى أثر إستراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران وتدوير المعلومات في تطوير التفكير الإبداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة، كدراسة (هدى عبد السميع، 2016)، ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي في تنمية الإدراك الحس-حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، كدراسة (علي ماهر عبد الرحمان شنطي، 2016)، ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر استخدام أسلوبي التبادلي والتدريبي في تعلم مهارتي المناولة والتصويب في كرة السلة على طلاب من أعمار(15-14) سنة، كدراسة (عصام جدت قاسم، 2015، ومن الدراسات ما هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوبي التعلم (التبادلي والأمري) في تعلم وتحسين إنجاز مهارة القفز العالي، كدراسة (عبد علي الفرطوسي، 2014)، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوبي الإكتشاف

الموجه والتعلم التبادلي في تعلم بعض أنواع التصويب بكرة السلة، كدراسة (رافد علي داود، 2014، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير الأسلوب التبادلي في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة اليد للطالبات كدراسة ثريا جويد محين (2013)، ومنها ما هدف إلى معرفة أثر الأسلوب التبادلي وفق الأسلوب المعرفي (التأملي- الإندفاعي) في تعلم مهارة التصويب من مستوى الرأس بكرة اليد، كدراسة (حاتم شوكت إبراهيم، 2013، ومنها ما هدف إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوبين من أساليب تدريس التربية الرياضية في تحسين مستوى الأداء البدني في القفز الطويل، كدراسة (حرباش إبراهيم، 2013)، ومنها ما هدف إلى معرفة أثر استخدام أسلوبي التبادلي والإكتشاف الموجه في تعلم مهارة التهديف من الحركة بكرة القدم، كدراسة (صالح شافي ساجت وآخرون، 2013)، ومنها ما هدف إلى التعرف على مقارنة في أثر استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي على تطوير عناصر منتقاه في اللياقة البدنية وبعض المتغيرات الفسيولوجية لدى لاعبي ألعاب القوى، كدراسة (محمد خلف ذيابات، ونارت عارف شوكة، ونزار محمد الويسي، 2013)، ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والأمري على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة الطاولة، كدراسة البطيخي (2013 ، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير التعلم التبادلي بأسلوبي التمرين المتغير والثابت في تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة، كدراسة (دنيا علي عبد الحسن، 2011)، ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر استخدام الأسلوب التبادلي والأسلوب الأمري على مستوى التعلم والوقت المستثمر خلال درس رفع الأثقال كدراسة نبراس علي لطيف و حاتم شوكت ابراهيم (2010)، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوبي التدريس التبادلي والتدريبي المؤثرة في تعليم مهارة الوثبة الثلاثيةكدراسة أمل علي سلومي (2009)، ومنها ما هدف إلى التعرف على مدى تأثير استخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على بعض جوانب التطور لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض، كدراسة (عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود، 2001)، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير درس الأسلوبين التدريبي والتبادلي في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة، كدراسة ميادة خالد وشيماء جاسم (2009)، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير استخدام الأسلوب التبادلي في تعلم بعض مهارات الكرة الطائرة الأساسية، كدراسة (أسماء عزيز فالح الزهيري، 2007)، ومنها ما هدف إلى التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي على التحصيل المهاري والمعرفي لبعض مهارات كرة اليد لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، كدراسة (أمير صبرى بدير، 2005)، ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر استخدام كل من الأسلوب (الأمري، التبادلي، الذاتي) على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد والسباحة كدراسة دراسة الكيلاني (2003) ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير أسلوب التعلم التبادلي الثلاثي على مستوى بعض لمهارات الأساسية ومستوى التحصيل المعرفي في لعبة الكاراتيه لطالبات كلية التربية الرياضية، كدراسة (هبة سعد على يوسف، 2002، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على

بعض جوانب التطور لدى طلاب الصف الثالث كدراسة عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود (2001) ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير ثلاثة أساليب تدريس على تعلم الآداء الحركي لطلبة الجامعة، كدراسة (بويس" (1992، Boyce) .

ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية وتنمية الذكاء الوجداني لديهن، كدراسة (إيمان عبد الجبار أحمد، 2013)، ومنها ما هدف إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي والنضج الإجتماعي لدى الطلاب مرتفعي الذكاء والمتآخرين دراسيا من المرحلة الثانوية، كدراسة (المليان صلاح الدين نمر، 2012)، ومنها ما هدف إلى التعرف على أثر تدريس الأقران على التحصيل الأكاديمي كدراسة (كيت وآخرون،Cat 2012)، ومنها ما هدف إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم بالأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة، كدراسة (درويش، 1999)، ومنها ما هدف إلى التعرف على فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية، كدراسة (حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل، 2008)، ومنها ما هدف إلى الكشف عن أثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية والمقارنة بينهم، كدراسة (وليد وعدالله علي الشريفي، قصي حازم محمد الزبيدي، 2001)، ومنها ما هدف إلى التعرف على تأثير استخدام أساليب التدريس (العرض التوضيحي، توجيه الأقران، التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية بنين في المدارس العليا كدراسة (أوستوزن وجريزل Osthuzen) (1992) .M.all J)

2-3-2-من حيث العينة وكيفية إختيارها:

بعض الدراسات استخدامت عينة من طلاب وطالبات الجامعة، كدراسة حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل (2008)، ودراسة نبراس علي لطيف وحاتم شوكت إبراهيم (2010)، ودراسة أسماء عزيز فالح الزهيري (2007) ودراسة الكيلاني (2003) ودراسة وليد وعدالله علي الشريفي، قصي حازم محمد الزبيدي (2001)، ودراسة بويس" (1992) Boyce)، ودراسة علي ماهر عبد الرحمان شنطي (2016)، ودراسة (كيت وآخرون Cat 2012)، ودراسة حاتم شوكت إبراهيم (2013)، ودراسة حرباش إبراهيم (2013)، ودراسة صالح شافي ساجت وآخرون (2013)، ودراسة أمل علي سلومي، علي خضير عبيس الموسوي (2009) ودراسة هال (2012)، ودراسة هبة سعد على يوسف (2002) ودراسة أوستوزن وجريزل (1992) (Osthuzen M.all J.(1992) ودراسة عبد علي الفرطوسي (2014) ودراسة رافد علي داود (2014). ودراسة ثريا جويد محين (2013). ودراسة البطيخي (2013) ودراسة نبراس علي لطيف و حاتم شوكت ابراهيم (2010). ودراسة ميادة خالد وشيماء جاسم (2009). ودراسة الكيلاني (2003). ودراسة دنيا علي عبد الحسن (2011)، وبعض الدراسات استخدامت عينة من تلاميذ المرحلة

الإعدادية كدراسة درويش (1999)، وبعض الدراسات استخدامت عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، كدراسة المليان صلاح الدين نمر (2012)، وبعض الدراسات استخدامت عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الاعدادي كدراسة أمير صبرى بدير (2005)، وبعض الدراسات استخدامت عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والتعليم الأساسي كدراسة محمد صالح محمد وائل علي جبار (2017)، ودراسة الحمداني إيمان عبد الجبار أحمد (2013)، ودراسة درويش (1999)، ودراسة عصام نجدت قاسم (2015)، ودراسة عبد الناصر عبد الفتاح محمد محمود (2013)، ودراسة عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود (2001)، وبعض الدراسات استخدامت عينة من رياضيي العاب القوى، كدراسة (محمد خلف ذيابات ونارت عارف شوكة ونزار محمد الويسي (2013).

2-3-3- من حيث المنهج المتبع في الدراسة:

كل الدراسات استخدامت المنهج التجريبي.

2-3-4- من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسة:

بعض الدراسات استخدامت البرامج التعليمية (مجموعة من الوحدات التعليمية) واختبارات الرمية الحرة كدراسة محمد صالح محمد وائل علي جبار (2017)، وبعض الدراسات استخدامت أيضا إختبارات الإدراك الحس-حركي كدراسة علي ماهر عبد الرحمان شنطي (2016)، وبعض الدراسات استخدامت مجموعة من الوحدات التعليمية وفق الأسلوب المعرفي (التأملي– الإندفاعي)كدراسة حاتم شوكت إبراهيم (2013)، وبعض الدراسات استخدامت إختبارات عناصر اللياقة البدنية والإختبارات الفسيولوجية، كدراسة محمد خلف ذيابات ونارت عارف شوكة ونزارمحمد الويسي (2013)، وبعض الدراسات استخدامت مجموعة من اختبارات الأداء لبعض المهارات الأساسية في كرة الطاولةكدراسة البطيخي (2013)، وبعض الدراسات استخدامت مجموعة من الوحدات التعلمية لكل من الأسلوب التبادلي والأسلوب الأمري في دروس رفع الأثقال كدراسة نبراس علي لطيف و حاتم شوكت ابراهيم (2010).

وأخرى استخدامت إلاختبارات البدنية- الإختبارات المهارية وإختبارات الوثبة الثلاثية من الثبات كدراسة أمل علي سلومي، علي خضير عبيس الموسوي (2009)، وبعض الدراسات استخدامت مجموعة من اختبارات مهارة التهديف السلمي بكرة السلة، كدراسة ميادة خالد وشيماء جاسم (2009)، وأخرى استخدامت مقاييس الذكاء الوجداني والبرامج التعليمية كدراسة المليان صلاح الدين نمر (2012)، ودراسة حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل (2008)، ومنها من استخدامت مقاييس الذكاء الوجداني والبرامج مقاييس الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية، كدراسة وليد وعدالله علي الشريفي، قصي حازم محمد الزبيدي (2001)، وبعض الدراسات استخدامت الإختبارات المهارية وإختبارات التحصيل المعرفي، كدراسة (أوستوزن وجريزل) 1992 (Osthuzen M.all J)

2-3-5- من حيث النتائج المتوصل إليها في الدراسة:

بعض الدراسات توصلت في نتائجها إلى أن أفضل الأساليب التدريسية في تعليم مهارات التهديف من الثبات بكرة السلة هو الأسلوب التبادلي ثم تدريس الأقران، واخيرا الضابطة، وذلك من خلال معدل نسبة التطور في الأسلوب الواحد للمهارة، كدراسة محمد صالح محمد وائل علي جبار (2017)، وبعض الدراسات توصلت في نتائجها إلى أن استخدام إستراتيجية توجيه الأقران أفضل من إستراتيجية الأسلوب الأمري في تطوير مهارات الكرة الطائرة، كدراسة هدى عبد السميع (2016)، ومنها ما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى (أسلوب التطبيق الذاتي) والثانية (الأسلوب التبادلي) ولصالح الثانية الأسلوب التبادلي،كدراسة علي ماهر عبد الرحمان شنطي(2016)، وبعض الدراسات توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين الإختبارين القبلي والبعدي لمجموعتي البحث التجريبيتين في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة السلة ولصالح الإختبار البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين مجموعتي البحث التجريبيتين في الإختبارات البعدية للمهارتي المنأولة والتصويب بكرة السلة ولصالح الأسلوب التبادلي، كدراسة عصام نجدت قاسم (2015)، وبعض الدراسات توصلت في نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تعليم القفز العالي ولصالح الأسلوب التبادلي وكذلك تفوق الأسلوب التبادلي في تعليم القفز العالي على الأسلوب التقليدي، كدراسة عبد علي الفرطوسي (2014)، وبعض الدراسات توصلت في نتائجها إلى أن الأسلوب التبادلي له تأثير مباشر في تعلم بعض أنواع التصويب بكرة السلة كدراسة عبد رافد علي داود (2014)، وبعض الدراسات توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارات البعدية للمجموعتين التأمليين والإندفاعيين في إختبار التصويت من مستوى الرأس وأن مجموعة التأمليين كانت أفضل من مجموعة الإندفاعيين

في نتائج الإختبارات لهذه الدراسة كان للوحدة التعليمية بالأسلوب التبادلي كدراسة حاتم شوكت إبراهيم (2013)، وبعض الدراسات توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) في الإختبارات البدنية والفسيولوجية بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي، وذلك للمجموعة التي استخدامت الأسلوب التبادلي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) في الإختبارات عناصر اللياقة البدنية والمتغيرات الفسيولوجية بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي وذلك للمجموعة التي استخدامت الأسلوب التدريبي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0001) في الإختبارات البدنية والمتغيرات الفسيولوجية بين القياسات البعدية لكلا الأسلوبين التدريبي والتبادلي، ولصالح الأسلوب التبادلي كدراسة حمد خلف ذيابات ونارت عارف شوكة ونزار محمد الويسي (2013)، وبعض الدراسات توصلت نتائجها إلى أن الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي (الأمري) قد حسنا في تعليم بعض مهارات كرة الطاولة وأن الأسلوب التبادلي له أثر أكبر من الأسلوب الأمري كذراسة البطيخي (2013)، وبعض الدراسات توصلت نتائجها إلى النتائج ان هناك تفوقا بين الأساليب الثلاثة لصالح

التعلم التبادلي بأسلوب التمرين المتغير إذ ظهر أنه أكثر الأساليب فاعلية في التأثير في التعلم بمهارات البحث المختـارة، يليه التعلم التبادلي بأسلوب التمرين الثابت ثم الأسلوب الأمري كدراسة دنيا علي عبد الحسن (2011)، وبعض الدراسات توصلت نتائجها إلى إليها أن الأسلوب التبادلي هو الأفضل في تعليم مهارتي الخطف والنتر في رفع الأثقال وأظهرت النتائج أيضا أن نسبة الوقت المستثمر مقارنة بالوقت الضائع في الأسلوب التبادلي أعلى من الأسلوب الأمري،كدراسة نبراس علي لطيف و حاتم شوكت ابراهيم (2010)،

وبعض الدراسات أظهرت النتائج **إلى** وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (& = 0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التبادلية لجميع متغيرات قيد البحث بإستثناء متغير الوزن ولصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (& = 0.05) عند مستوى القياسيين البعدين للمجمزعة التدريبية والتبادلية في جميع متغيرات البحث بإستثناء متغير الوزن، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (& = 0.05) بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة لجميع متغيرات البحث بإستثناء السرعة ولصالح القياس البعدي.كدراسة أمل علي سلومي , علي خضير عبيس الموسوي (2009)، وبعض الدراسات أظهرت نتائجها أن استخدام الأسلوب التبادلي كان له التأثير الإيجابي في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة وأن استخدام الأسلوب التقليدي في تعليم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة كان له التأثير الإيجابي أقل قياس بالأسلوبين (الأسلوب التدريبي، الأسلوب التبيادلي) المعتمد في موضوع الدراسة، وأن أفضل الأساليب التي إستخدم في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة، والتي هي قيد الدراسة هو الأسلوب التبادلي يليه الأسلوب التدريبي ثم الأسلوب التقليدي كدراسة ميادة خالد وشيماء جاسم (2009)، وبعض الدراسات أظهرت نتائجها فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم في الإرسال من أسفل المواجه، وأظهرت النتائج فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم لاستقبال الإرسال التمرير من الأسفل، كما أظهرت النتائج فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم في مهارة الإعداد الإمامي من فوق الرأس، وأظهرت النتائج فاعلية كل من الأسلوب التبادلي والأسلوب التقليدي في تحقيق مهارة التعلم في الإرسال من أسفل المواجه، وأظهرت النتائج فاعلية الأسلوب التبادلي في تنمية التفاعل الإجتماعي بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلم من خلال الإتصال المستمر وتقديم المعلومات، كدراسة أسماء عزيز فالح الزهيري (2007)، وبعض الدراسات توصلت إلى أن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب التبادلي أظهروا تحسنا ملموسا في القدرات الحركية والمهارية لرياضة السباحة شأنه في ذلك شأن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب الأمري، كدراسة الكيلاني (2003)، وبعض الدراسات توصلت إلى أن مستوى التعلم كان أفضل لدى مجموعتي التعلم بالأسلوب الأمري والأسلوب التبادلي،كدراسة (بويس) (Boyce)(1992)، كما توصلت أيضا بعض الدراسات في نتائجها إلى أن أسلوب التعلم التعاوني حقق أعلى مستوى عند تعليم مهارات التمرير وإلاستلام والتصويب في كرة اليد،

كما حقق كل من أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي معاً أعلى نتائج في مهارات التمرير الطويل والتنطيط وكذلك مستوى التحصيل المعرفي،كدراسة أمير صبرى بدير (2005)، وتوصلت أيضا بعض الدراسات في نتائجها إلى ان التدريس بأسلوب التعلم التبادلي الثلاثي له تأثير إيجابي أفضل من التدريس بالأسلوب التقليدي على مستوى التحصيل المعرفي ومستوى آداء بعض المهارات الأساسية لرياضة الكاراتيه لطالبات كلية التربية الرياضية،جامعة المنيا، كدراسة هبة سعد على يوسف (2002)، وبعض الدراسات توصلت في نتائجها إلى أن أسلوب التعلم التبادلي له تأثير إيجابي على جوانب التطور البدني والمهاري والمعرفي والوجداني للفردكدراسة عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود (2001)، ومنها ما توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدامت إستراتيجية التدريس التبادلي على المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي، كدراسة عبد الناصر عبد الفتا ح محمد محمود(2013)، وبعض الدراسات توصلت أيضا إلى تحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى الفائقين عقليا المتآخرين دراسيا بعد استخدام البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وتحسن النضج الإجتماعي لدى الفائقين عقليا المتآخرين دراسيا بعد استخدام البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، كما ظهر تحسن الذكاء الوجداني لدى الفائقين عقليا المتآخرين دراسيا بعد استخدام البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، كدراسة المليان صلاح الدين نمر (2012)، وتوصلت دراسات أخرى إلى حدوث إندماج وتفاعل بين الطلاب في تعلم نشط وتعاوني للمجموعة التي استخدامت تدريس الأقران,مما ساعد على تشجيع الطلاب لمساعدة بعضهم بعضا كدراسة (2012) (Cat.et.al) (كيت) وآخرين،وتوصلت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى اتصاف إستراتيجية ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة، واستراتيجة الأسئلة الذاتية، وإستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية،كدراسة حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل (2008)، كما توصلت أيضا بعض الدراسات في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات درجات الإختبارين القبلي البعدي في مقياس الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية لدى طلاب المجموعات الأولى والثانية، والثالثة، والتي استخدامت الأساليب التالية (الفردي، التبادلي، التعاوني) في التدريس، ولمصلحة الإختبار البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط درجات الإختبارين القبلي البعدي في مقياس الإتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية لدى طلاب المجموعة الضابطة والتي إستخدم الأسلوب الأمري في التدريس، ووجود فروق ذات دلالة معنوية بين الأسلوب التبادلي والأمري ولمصلحة الأسلوب التبادلي،كدراسة وليد وعدالله علي الشريفي، قصي حازم محمد الزبيدي (2001)، وتوصلت بعض الدراسات قي نتائجها إلى أن إتباع إستراتيجية التعلم بالأقران كان له أثر إيجابي في رفع مطالبات في مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية عن مستوى أداء المجموعة الضابطة في صياغة الأهداف التعليمية،كما أشارت لدراسة إلى شيوع روح التعاون، والحماس والتفاعل بين

الطالبات اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية التعلم بالأقران كدراسة درويش (1999)، وتوصلت بعض الدراسات قي نتائجها إلى أن أسلوب توجيه الأقران ذا تأثير في المجال الوجداني، كدراسة (أوستوزن وجريزل) (1992) (Osthuzen M.all J (1992).

الإطار العام للدراسة

1- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

1-1-التدريس:

إصطلاحا: يعرفه محي الدين أحمد أبو صالح (2001): "بأنه نظام من المهارات المقصودة الواعية، لتحقيق هدف تعلمي" (الهيجاء، 2001، ص23)

في حين يرى "رونالدت هايمان" التدريس على أنه: "جملة من الأنشطة القصدية (العمدية)، التي تهدف إلى الوصول للتعلم"، ويضيف قائلا: "التدريس عملية حركية بين عناصر ثلاثة، هي المعلم، المتعلم، والمادة التدريسية، وفق أنشطة مقصودة" (زيتون، 1997 :19).

بينما يرى يوسف قطامي (2000) أن التدريس هو: "عملية تقديم المعلومات، والنشاطات التي تسهل على المتعلمين تحقيق أهداف التعلم الخاصة" (قطامي، 36:2000)

إجرائيا:هو اتصال من طرف المعلم لترجمة الأهداف التربوية إلى قدرات حركية، واجتماعية محسوسة لدى التلاميذ.

1-2-الأسلوب التبادلي أو (التعلم بالأقران):

إصطلاحا: يعرف بأنه الأسلوب الذي يتم فيه تقسيم الطلبة في المجموعة الواحدة إلى أزواج للعمل معا بالتبادل، أحدهما يؤدي، والآخر يلاحظ، ويكون دور الملاحظ هو تقديم تغذية راجعة بالمعلومات للمؤدي في ما يختص بأدائه، ومساعدته في تحديد متى يمكن انجاز العمل (حمص، 2003، ص54).

وعرفه زيتون (2003) بأنه: نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المدرسين والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ – والتساؤل - والتوضيح - والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته (زيتون، 2003، ص223).

وعرفه أحمد (2006) بأنه نشاط تعليمي، يهدف إلى تدريب الطالب على الحوار الفكري حول النص العلمي، مستعينا بأربعة أنشطة، معرفية، وما وراء المعرفية، هي:(التلخيص ، توليد الأسئلة، التوضيح، التنبؤ) (احمد، 2006، ص125).

بينما عرفه علام (2000) بأنه: درجة اكتساب الطالب التي يحققها، أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريسي معين (علام، 2000 ، ص305).

وعرفه أيضا Alderman (2007) بأنه: إثبات القدرة على أنجاز ما تم اكتسابه من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجله (Alderman 2007p 101).

إجرائيا: هو عبارة عن استراتيجية تدريس حديثة يتم فيها تقديم قواعد التربية البدنية والرياضية لتلامذة السنة أولى من مرحلة التعليم المتوسط، بحيث يعمل بعضهم مع بعض على شكل أزواج، ويساعد بعضهم البعض على فهم المواقف التعليمية بمساعدة المدرس أثناء الحصة.

1-3-الأسلوب المعتاد (الشرح وأداء النموذج):

إصطلاحا: يعرف على أنه: "تدفق مجموعة كبيرة من المعلومات، والحقائق و النظريات من المعلم إلى المتعلم، وتجعل المتعلمين في وضع المستقبل السلبي للمعلومات (سعد فهيم، 1998، ص76).

إجرائيا: هو الأسلوب الذي اعتاد عليه التلاميذ في تعلم نشاط رمي الجلة، والذي يرتكز أساساً على المعلم، ويتميز بالسيطرة الواضحة له على مجريات التعلم، ويقتصر دور التلميذ في هذا الأسلوب على الملاحظة، والاستماع، والتنفيذ فقط، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الإختبار التحصيلي.

1-4-البرنامج التعليمي:

إصطلاحا: عرفه حسين (1979) بأنه "وسيلة ترمي إلى حل مشكلة قائمة لزيادة كفاية، وإتاحة الفرصة للمتدربين، للبحث، والتجريب في مجال نشاط معين، وتساعد على القيام بواجبات العمل بطريقة أفضل" (سيد حسن، 1979، ص29).

وعرفه عبد الرزاق وابراهيم (1980) بأنه "مجموعة أنشطة قابلة للنمو والتطور، ويتضمن خطوات متتابعة، وله نواتج يمكن التحسس لتطبيقها، وقياسها" (عبد الرزاق وحسن، 1980، ص23).

إجرائيا: هو عبارة عن وحدات تعليمية، تتضمن مواقف، ووضعيات تعلمية، في كل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة في مادة التربية البدنية والرياضية، تهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي، والذكاء الوجداني، وهو الدرجة التي سيتحصل عليها التلميذ من خلال الاختبارات المعدة.

1-5-التحصيل الدراسي:

لغة: حصل الشيء حصولا، بقي وذهب ما سواه، وحصل فلان على شي، أدركه وناله (مصطفى وآخرون، 1989، ص179).

إصطلاحا: عرفه الغامدي (1984) على أنه: مقدار أداء الطالب في الصف لعمل ما، من الناحية الكمية، والنوعية" (الغامدي، 1984، ص31).

ويعرفه جابلن بأنه: مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالإختبارات المقررة (العيسوي وآخرون، 2006، ص13).

ويعرفه أبو علام (2000) بأنه:"درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية معينة، أو مجال معين" (أبو علام، 2000، ص205).

وعرفه زيتون (2001) بأنه: "مدى ما حققه الطلبة من نتاجات التعلم، نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة، الأمر الذي يكشف لنا عن مدى تقدم الطلبة تجاه أهداف معينة (زيتون، 2001، ص276).

وعرفه أبو جادو (2000) بأنه: "مقدار ما تعلمه الطلاب في وحدة دراسية، أو مقرر دراسي معين" (ابو جادو، 2000، ص45)

وعرفه دأود، عبد الرحمان (1990) بأنه: "مقدار المعرفة والمهارة التي حصل عليها نتيجة التدريب (دأود عبد الرحمان، 1990،ص25).

إجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها تلامذة السنة الاولى من مرحلة التعليم المتوسط في مادة التربية البدنية والرياضية في كل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة في الإختبار التحصيلي البعدي.

1-6-التربية البدنية والرياضية:

إصطلاحا: هي تلك العملية التربوية الهادفة التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط، التي تنمي وتصون الجسم، فحين يجري الإنسان، أو يقفز، أو يرمي، أو يباشر أي لون من ألوان التربية البدنية التي تساعد على تقوية جسمه وسلامته، فإن التربية تتم في الوقت ذاته (أبو نمرة، 2000، ص14).

واستخدم مصطلح التربية البدنية والرياضية كتعبير عن حركة الإنسان المنظمة، أما من الناحية التربوية في مؤسسات التكوين وهذا ما يعبر عنه بالتربية البدنية أو في نطاق التنافس بين الأفراد والجماعة، وهي الرياضة، أو في إطار تطبيق الفعاليات الحركية المكتسبة في مجال تنافس منظم، وهذا ما يسمى بالتربية الرياضية (عزيز، 1997 ،ص116).

إجرائيا: هي الجانب المتكامل من التربية الذي يعمل على تنمية الفرد، وتكيفه جسمانيا، وعقليا، واجتماعيا، ووجدانيا عن طريق مجموعة من الأنشطة البدنية، والحركية الرياضية المختارة، التي تتناسب مع مرحلة النمو، والتي تمارس بأشراف قيادة صالحة، لتحقيق أسمى القيم الإنسانية.

1-7- الذكاء الوجداني:

إصطلاحا: الذكاء الوجداني حسب تعريف المؤسسة الأمريكية هو"القدرة على التعرف السريع للاستجابات، وردود الأفعال بشكل سريع تجاه المواقف، والناس، واستخدام المعرفة بطرق فعالة (حسين عبد الهادي محمد، 2000، ص80)

ويعرفه دانيال جولمان (Daniel Goleman) بأنه: " مجموعة من القدرات، التي لها علاقة بمعرفة العواطف، و التحكم في العواطف، والحساسية تجاه عواطف ذات الشخص، أو الآخرين، وتتفق هذه الخصائص بصورة مريحة مع إدراك الشخص لأنواع الذكاء التي بين الأشخاص أو داخل الشخص" (جاردنر هأوارد، 2005، ص79).

كما يعرف أنور عبد الغفار (2003) الذكاء الوجداني على أنه:" قدرة الفرد على تعرف عواطفه و فهم معانيها وعلاقاتها والوعي لهأو تنظيمها في منظومة ذاتية التفاعل مع العقل لتحقيق وتنمية أهدافه الذاتية والعاطفية "(عبد الغفار أنور، 2003، ص138).

ويعرف أيضا بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للوصول معهم إلى علاقات انفعالية، اجتماعية ايجابية، تساعد افرد على الرقي العقلي، والانفعالي، والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة (عبده عثمان عبد الهادي وفاروق السيد، 2002، ص204).

إجرائيا: الذكاء الوجداني هو الاستخدام الذكي للعواطف، والانفعالات، ويتضمن ذلك تفاعلا بين القدرات المعرفية، والمهارات الشخصية الاجتماعية ، بحيث يساعد ذلك التلاميذ في توجيه سلوكهم، وتفكيرهم، بما يزيد من فرص التكيف والنجاح في أداء مهامهم ".

وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الذكاء الوجداني، بأبعاده الخمسة:(المعرفة الانفعالية، إدارة الإنفعالات، تنظيم الإنفعالات، التعاطف، والتواصل الاجتماعي).

1-8-المعرفة الإنفعالية:

إصطلاحا: المعرفة الانفعالية هي أساس الثقة بالنفس، فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته (خوالدة ومحمود، 2004، ص36).

وهي التي تحول أو تترجم فيها المدخلات الحسية إلى خبرات ذات معنى، ولا يختلف الإدراك الانفعالي كثيرا عن هذه المعنى، حيث يشير إلى المعرفة التي يتم فيها ترميز، و تفسير المعلومات، والإشارات الوجدانية الذاتية، والخاصة بالآخرين (الزغلول عماد، 2004، ص 08).

إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في هذا المحور، (الوعي بالذات)، على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتكون من10 فقرات.

1-9-تنظيم الإنفعالات:

إصطلاحا: وهي إدارة الفرد لانفعالاته، وعواطفه، بشكل يساعده ويحفزه، ولا يعوقه، والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات إلى وقت معين (Dulewics & Higgs-1999. p23-24).

ويقصد به توجيه العواطف الانفعالية لخدمة الهدف، واستخدام الانفعالات بطريقة منتجة، والسيطرة عليها قبل أن تتحول إلى أفعال، بمعنى تأجيل الإشباع و كبح الاندفاعات، ولذلك فإنه كلما استطاع الشخص أن يملك دفة انفعالاته، كلما كان حكيما يتحلى بالصبر، والتفهم (دانيال جولمان، 2000، ص32).

إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في هذا المحور، على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتكون من13 فقرة.

1-10-إدارة الانفعالات:

إصطلاحا: إدارة الانفعالات: ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم في مشاعره، وانفعالاته السلبية، والقدرة على التخلص منها، أو تحويلها إلى مشاعر ايجابي،ة والقدرة على النجاح في حياته العاطفية، والتخلص من حالة الحزن، أو الغضب، أو القلق (أبو العلا، 2004، ص275).

ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم في مشاعره، وانفعالاته السلبية، والقدرة على التخلص منها، أو تحويلها إلى مشاعر ايجابية، والقدرة على النجاح في حياته العاطفية والتخلص من حالة الخوف، أو الغضب، أو القلق (محمد أماني، 2004، ص23).

إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في هذا المحور على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتكون من15 فقرة.

1-11-التعاطف:

إصطلاحا: ويقصد به قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين، واحتياجاتهم، ومشكلاتهم ومساعدتهم، على تحقيق أهدافهم دون التعبير عن مشاعرهم بصورة مباشرة (محمد آماتي إبراهيم، 2004، ص175).

و يعني القدرة على التعرف، وقراءة مشاعر الآخرين، والاستجابة لها، ويبنى التعاطف على أساس الوعي بالذات، فكلما كان الفرد قادرا على تقبل مشاعره، وإتاحة الفرصة لها بالظهور، كلما ازدادت مهارته في قراءة مشاعر الآخرين، والتفاعل معهم (دانيال جولمان، 2000، ص18).

إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا المحور على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتكون من11 فقرة.

1-12-التواصل الإجتماعي:

إصطلاحا: يعرف بأنه التأثير الإيجابي القوي في الآخرين، ومتى تتبعهم وتساندهم، والتصرف معهم، بطريقة لائقة (عثمان و عبد السميع، 1998، ص125).

ويشمل القدرة على التعامل مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعي،ة ويعني ذلك التبادلية، من حيث الإصغاء، والاستجابة للآخرين في مناخ ودود، وصادق (المعايطة علي، 2005، ص232).

إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في هذا المحور على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتكون من9 فقرات.

2- إشكالية الدراسة:

إن التطور العلمي والتفجر المعرفي الذي شهده العالم أضحى السمة المميزة لهذا العصر في مجال التربية والتعليم، وتظهركل يوم اختراعات واكتشافات جديدة في المجالات المعرفية والتربوية وفي مختلف المواد التعليمية، وتزايد في العصر الحالي الحاجة إلى تطبيق الفكر العلمي في تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية، وأساليب تنفيذها بما يتناسب وقدرات التلاميذ وخصائصهم، ومقابلة ما بينهم من فروق في القدرات والمستويات تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية وايجابية.

وأن تحقيق المهام العصرية في مجال التربية والتعليم يتطلب الخروج من النظام التدريسي التقليدي (المتبع)، والمعلومات القديمة المكررة من مصدر إلى آخر، فالمدارس المستقبلية الرائدة في المجال التربوي والرياضي تنادي بتحديث وتطوير المناهج ومحتواها وأساليب تدريسها (السايح محمد، 2001، ص124).

إذ يشير الديري وبطاينة (1987) إلى أنه يجب نقل التدريس من الأسلوب التقليدي (الأمري) إلى التدريس الحديث، الذي يتبنى النظرية النفسية التي تفترض أن المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية، يسيران بخط واحد في الموقف التدريسي، لتحقيق أهداف الدرس عند الطالب (الديري وبطاينة، 1987، ص78).

وعملية التدريس تلعب دورا هاما في المنظومة التعليمية، لذا فقد ظهر العديد من أساليب التدريس الحديثة المبتكرة والمتنوعة، حيث تذكر"ميرفت خفلجة " (1992) أن أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم تعتبر من أهم جوانب العملية التعليمية وكل أسلوب له دور معين في عملية التعلم لدى التلاميذ من الناحية المعرفية، والمهارية، والبدنية والانفعالية (ميرفت خفلجة، 1992، ص145) ، لذا فإن المعلم مطالب باتخاذ العديد من القرارات الخاصة بطرق التدريس التي

يستخدمها والوسائل التي يستعين بها في تنفيذ هذه الطرق،كما أنه ملزم بالتركيز على الأساليب النوعية والإستجابة للتحديات والإحتياجات والمستجدات.

ورغم تنوع أساليب التدريس على الصعيد العالمي، وتعدد الإستراتيجيات التعليمية ذات العلاقة، إلا أن لدى معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية نزعة لتوظيف الأسلوب التقليدي، وإغفال واضح في تطبيق واستخدام للأساليب التدريسية الحديثة، وعدم الاستناد إلى استراتيجيه عمل واضحة المعالم تحدد فيها الأهداف التعليمية التي ينتظر من المتعلمين تحقيقها، والدور الذي يؤديه المتعلم في كل موقف تعليمي.

وأن مثل هذه الطريقة تهمل متغيرات كثيرة في العملية التعليمية مثل الفروق الفردية والميول والرغبات والاتجاهات، مما يؤثر سلبا على فهم المادة التعليمية وعلى عملية التعلم، والأداء الأمثل، ومستوى التحصيل بصفة عامة. الأمر الذي قد يكون سببا مباشرا في عدم تفاعل الطلاب وضعف إيجابيتهم تجاه التفاعل مع هذه الطريقة، وهو ما يؤدي إلى عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة، لذلك كان لا بد من الإبتعاد عن العشوائية واختيار طرق وأساليب التدريس المناسبة، وأن ذلك لا يتأتى إلا من خلال البحث. ومنه وجب دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل إلى مستوى عال ومرتفع، (زيتون، 1995، ص34).

وعليه تبحث المؤسسات التربوية، والتعليمية الحديثة، على أفضل الطرق، والإستراتيجيات لإكساب تلامذتها شتى أنواع الخبرات، والمهارات التطبيقية اللازمة، واعتمادهم على أنفسهم في الحصول على المعارف والمعلومات من خلال استخدامهم لأحدث الطرائق، والتقنيات المكتشفة، حيث أكدت العديد من الدراسات، والبحوث العلمية على أنه بإمكان الطلاب أن يكتسبوا معلومات مناسبة، ونماذج جديدة من التعلم، من خلال تفاعلاتهم وحواراتهم مع قرنائهم، إذ يكتسبون عبر مبادلاتهم الجماعية استراتيجيات جديدة يستخدمونها في اتصالاتهم (حسن محمود، 2006، ص28)، ومن ثمة بدأ البحث عن استراتيجيات تدريسية خاصة، تجعل الطالب عنصراً فاعلاً، أو تطوير لاستراتيجيات معروفة لتكون أكثر فاعلية، وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق، ترتفع فيهم الدافعية إلى أقصى حد ممكن (أرشيد، علي، 2005، ص75).

ويشير موسكا موستن (1991)، إلى أنه كلما امتلك الطالب المعلومات الكافية عن طبيعة أدائه بوقت مبكر، ازدادت فرص تصحيح الأداء، لذلك فإن المقياس المثالي المتوفر للتغذية الراجعة الآنية هو معلم واحد لكل تلميذ (موسكا موستن أشوورث، 1991، ص101).

وللاستجابة لانشغالات التلميذ، ومواكبة هذا التعايش، يسعى مدرسي التربية البدنية الرياضية إلى البحث عن أفضل الأساليب التدريسية الحديثة التي تساعد الطلاب على تفاعل أكثر مع العملية التعليمية، ومشاركة إيجابية تؤدي إلى تعلم أفضل لمختلف المهارات الرياضية المستهدفة، فكان لا بد من البحث عن أسلوب تدريسي يكون متناسقا مع الأهداف الموضوعة، ومحتوى المادة التعليمية، نظرية أم عملية، فالمواد النظرية بلائمها أساليب تدريسية قد تختلف ولا

تلائم تدريس المواد العملية المتمثلة بتعليم المهارات الحركية والرياضية، وأفضل أسلوب تدريسي هو الأسلوب الذي يحقق الأهداف المحددة من العملية التعليمية.

ومن خلال مراجعة الأدب السابق يتضح مفهوم إستراتيجية الأسلوب التبادلي كمتطلب أساسي للنجاح والتفوق، لتأثيرها في تنمية قدرات الطلاب المعرفية والمهارية و النفسية، والعقلية، وتحقيق حالة الانضباط في مختلف جوانب شخصية الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين الأداء المهاري وتحقيق مستويات عالية من التحصيل.

وتعتبر إستراتيجية الأسلوب التبادلي إحدى الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي طرحت نفسها في المجال التربوي، واتجاه تربوي حديث يقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية في صورة مجموعات متعاونة يتفاعل من خلالها التلاميذ تحت إشراف المعلم وإرشاده لهم وتفعيل دور كل من المعلم والمتعلم معاً في العملية التعليمية، حيث يصبح الطالب مندمجاً في البحث عن حلول للمشكلة بصورة موجهة، وهو أحد أنماط التعلم التعاوني، إذ يتعلم التلاميذ في ثنائيات بهدف التمكن من المحتوى، وفي هذه الإستراتيجية يقوم أفراد الطلاب بمساعدة المعلم في تعليم بعضهم بعضاً، (محمد زياد، 1988، ص 188) .

ويشير عبد الكريم (1997) وحمص (1997) إلى أن هذه الإستراتيجية تعطي للمتعلم دورا رئيسا في عملية التعلم، حيث تحول له العديد من القرارات المختصة بالتقويم، وتصحيح الأخطاء لزميله، بتزويده بتغذية راجعة مباشرة خلال تطبيق الأداء، بهدف تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية، أما المدرس، فيقوم بتوزيع المتعلمين إلى مجموعات تعليمية (ثنائية) بحيث يكون أحد الطلبة مؤديا، والآخر مراقبا يقوم بدور المرشد الذي يزود زميله بالإرشادات والتوضيحات وتصحيح الأخطاء الذي سبق أن أعدها المعلم وقام بشرحها لهم، ودونت في ورقة الواجب التعليمية للدرس، وبعد الانتهاء يتغير دور كل زميل ليقوم المرشد بدوره في الأداء، والمؤدي يصبح مرشدا لزميله (تبادل الأدوار).

وأثبتت العديد من الدراسات أن هذه الإستراتيجية تساعد على تطوير اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية وبالتالي زيادة في الدافعية نحو التعلم وارتفاع مستوى التحصيل، وأن جميع الأدوار والقرارات المتخذة تبدو للعيان بوضوح عند القيام بمراقبة صف ما يؤدي ما هو مطلوب بشكل جيد وبإمكان الفرد رؤية علاقات تنمو وتتطور، وتظهر أبعادا جديدة تتجاوز مجرد اكتساب المعارف ومنها، التفاعل الاجتماعي، التواصل والقيادة، تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، حل المشكلات، التفكير، التفاوض، حل النزاعات، وتقبل الاختلاف (محمد السباعى الفقى، 2003، ص 271).

ويؤكد الديب (2006)، أن اتباع إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي تؤدي إلى تحسين السعة العقلية للقرين، حيث يشرح الدرس ويوضحه ويفسره لزملائه، ويتأكد من منطقة المادة العلمية، وعرضها بشكل مبسط، مما يسهل تذكرها وبقاؤها في الذاكرة، وتعمل أيضا على تقديم المساعدة للزملاء من الطلاب، وتوجيههم التوجيه الذي يؤدي إلى تحسين أدائهم، وكذلك تنمية

قدراتهم، كما أنها تعمل أيضا على استثمار طاقاتهم وخبراتهم الذاتية، وتبادلها بطريقة متميزة في إطار تبادل الثقة والإحترام والمحبة فيما بينهم.

ويرى الباحث أن التدريس باستراتيجية الأسلوب التبادلي، وما تنطوي عليه من أنشطة تعليمية تعزز الدور الإيجابي للمتعلم، حيث يعمل من خلالها على الاشتراك في تنظيم تعلّمه وزيادة حيويته وإثارة دافعيتّه بما يقوم به من استجابات، وتغذية راجعة فورية، يمر فيها من جراء ما ينتج من أفكار يتم تعديلها وإثرائها من زملائه، أو من

المدرس فور ظهور الاستجابة، الأمر الذي يساعد المتعلمين على إدراك الاتجاه الصحيح نحو المعرفة الجديدة، وتمثيلها داخل بنيتهم المعرفية، وزيادة فاعلية تحصيلها، واستيعابها، الأمر الذي ينعكس على زيادة التحصيل لديهم على نحو إيجابي.

وتشير العديد من الأبحاث التربوية كذلك، إلى أهمية تفاعل الطلاب في التعليم في هذه الإستراتيجية التي تساهم في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعقل والتروي وضبط النفس والتحكم فيها، وضبط الانفعالات وإدراكها والقدرة على تنظيمها وحسن إدارتها، وتعلمهم الصبر، فضلا عن إثارة دافعية المتعلم وتطوير العلاقات الشخصية ومهارات التواصل والتعاطف والإصغاء بين الطلاب، كما يساعد التعلم بالأسلوب التبادلي من خلال تقديم التغذية الراجعة، والتقويم والعلاقة الحسنة بين الأفراد و تنمية الذات لدى الطلاب وبناء علاقة تقوم على الثقة بين المعلم والجماعة (فايزة أحمد ، 2009، ص198).

ويفيد التعلم أو التدريس باستراتيجية الأسلوب التبادلي المتعلمين، في إكسابهم الثقة بالنفس، وتنمية المهارات الوجدانية، والاجتماعية لديهم، ويتيح فرصاً أفضل للتعلم وفقاً لسرعته الذاتية في جو من التفهم، والعاطف،كما أن هذا الأسلوب يقضى على الملل، ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم، ويذكر أن هذه الطريقة تشجع تقدير الذات وتساعد في تنظيم وإدارة الانفعالات وإدراكها وتولد الإحساس بالجماعة، وتعلم المتعلمين التعاطف والتعاون والمشاركة فى صنع القرار، مما يساهم في النمو الانفعالي و الاجتماعي لديهم (خيرية رمضان، 2004 ، ص13)

وفي هذا الصدد تشير نتائج بعض الدراسات كدراسة (Ernst and Byra) (2003) إلى أن الأسلوب التبادلي يحقق تطورا للجانب المهاري والمعرفي والانفعالي نتيجة للمشاركة الاجتماعية النادرة التي يتيحها هذا الأسلوب (محمد حمادة، 2002، ص177).

مما سبق يستنتج الباحث أن إستراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي هي إحدى الإستراتيجيات التدريسية الهامة في العديد من المجالات منها (رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، تنمية العديد من المهارات الاجتماعية والنفسية لديهم كعملية التفاعل الاجتماعي والتعاطف وتنمية الوعي الذاتي والقدرة على تنظيم الانفعالات والتحكم فيها) وذلك من خلال قيام القرين / المتعلم بتقليد القرين / المعلم، وتكرار هذه المهارة حتى يتم التوصل لأفضل أداء لها لكل من القرين المعلم والقرين المتعلم.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ثناء مليجي (1995)، التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين حيث توصلت هذه الدراسة إلى فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وإكساب الطلاب مهارات عقلية وعملية ومهارات تدريسية وخفض قلق التدريس لديهم.

ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من البحوث والدراسات التي تناولت استخدام برامج بالأسلوب التبادلي، لم يجد الباحث على حد علمه أي من هذه البحوث والدراسات قد تناولت تصميم برامج رياضية تربوية لتنمية التحصيل والذكاء الوجداني في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

ومنه نطرح **التساؤل الرئيسي التالي:**

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ؟.

التساؤلات الجزئية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين (القبلي والبعدي) فيما يخص التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية ؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين (القبلي والبعدي) فيما يخص الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية ؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي فيما يخص التحصيل الدراسي؟.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الإختبار البعدي فيما يخص الذكاء الوجداني ؟.

3-أهداف الدراسة:

- التعرف على أثر البرنامج الرياضي التربوي القائم على أساس التدريس بالأسلوب التبادلي على مستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- التعرف على أثر البرنامج الرياضي التربوي القائم على أساس التدريس بالأسلوب التبادلي على مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- التعرف على أفضلية البرنامج الرياضي التربوي القائم على أساس التدريس بالأسلوب التبادلي والبرنامج التقليدي المعتاد (المتبع)، في تحسين مستوى كل من التحصيل الدراسي في مادة التربية البدنية والرياضية والذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- أنها تتناول أحد الموضوعات الحديثة، والمتمثلة في التدريس بالأسلوب التبادلي في النشاط الرياضي التربوي، والتي مازالت-بالبحث والتجريب، واختلاف نتائج بعض الدراسات التي تناولت هذا المفهوم تؤكد أن المجال ما زال بحاجة إلى المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية التي تعمل على التحقق من أصالة المفهوم، والتأصيل النظري له، ومدى تباينه عن المفاهيم الأخرى وعلاقته بهم.

-تعتبر هذه الدراسة إحدى الإتجاهات التي دعت للإهتمام باستراتجيات التعلم لمواكبة متطلبات العصر الحديث.

- أهمية البرنامج المقترح بالأسلوب التبادلي في عملية تدريس نشاطات التربية البدنية والرياضية لما له من تأثير مباشر في جودة النتاج التعليمي وتطوير العملية التربوية والتعليمية ككل.

-كما يتوقع أن تكشف نتائج الدراسة الحالية عن عامل مهم من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التربوية في مادة التربية البدنية والرياضية، وهو البرنامج المقترح القائم على الأسلوب التبادلي، الأمر الذي قد يلفت اهتمام المسؤولين إلى أهمية هذا النوع من البرامج، ومن ثم اتخاذه بعين الاعتبار في المناهج التربوية وبرامج إعداد وتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية.

-قد تفيد الدراسة المدرسين في كيفية استخدام استراتيجية (التدريس التبادلي) في تدريس التربية البدنية والرياضية من حيث تشجيع الطالب على التفاعل والتعبير عن احتياجاتهم والمشاركة في تخطيط الأنشطة حتى يحدث التعلم ذا المعنى.

- إطلاع مدرسي التربية البدنية والرياضية على استراتيجية التدريس التبادلي وكيفية تطبيقها ودور كل من المدرس والطالب فيها لتطوير أساليب التدريس لديهم.

5- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

-الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في متغير التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في متغير الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.

الإجراءات
الميدانية للدراسة

1- الدراسة الإستطلاعية:

إن ضمان السير الحسن لأي بحث ميداني يستلزم على الباحث القيام بدراسة استطلاعية لمعرفة مدى ملائمة ميدان الدراسة لإجراءات البحث الميدانية، والتأكد من صلاحية الأداة المستخدمة، والصعوبات التي قد تعترض الباحث في التجربة الميدانية، وعليه فإن الدراسة الإستطلاعية تعتبر مرحلة مهمة للتثبت من الأداة لإنجاز البحث وسلامة معطياته، كما أنها تساعدنا أيضا على التعرف على نوعية الأفراد الذين سنطبق عليهم الأدوات ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التي ستتبع معهم.

ولذلك فقد أجريت الدراسة الإستطلاعية إبتداء من تاريخ 2016/10/24 إلى غاية 2016/11/15، حيث قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية على مجموعة من تلاميذ السنة الأولى متوسط، من متوسطة العقيد الحواس بالمسيلة والتي لن تدخل في التجربة الأساسية، وهي من نفس مجتمع البحث وكان من أهداف هذه التجربة الإستطلاعية ما يلي:

- التأكد من مدى صلاحية البرنامج الرياضي التربوي المقترح والمكون من مجموعة الوحدات التعليمية في كل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة باستخدام إستراتيجية الأسلوب التبادلي .
- التعرف على المشاكل والمعوقات التي قد تعترض الباحث خلال تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية الأسلوب التبادلي، ووضع أنسب الحلول لها، ومن بين ذلك الوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج التعليمي ومدى ملائمة الوقت الذي تستغرقه.
- التأكد من مكان إجراء الدراسة ومدى ملائمته لتنفيذ البرنامج المقترح.
- التعرف على الصعوبات التي تعترض التلميذ عند الإجابة على عبارات المقياس الخاص بالذكاء الوجداني، من عدم وضوح أو صعوبة في فهم عباراته، بالإضافة إلى الوقت الذي يستغرقه التلميذ في الإجابة على جميع العبارات المكونة لهذا المقياس.
- تحديد الوسائل والأدوات والمساعدة على تنفيذ الوحدات التعليمية.
- وضع أنسب الخطط التنظيمية من أجل السير الحسن لتطبيق البرنامج.
- وكذلك إيجاد المعاملات العلمية (الصدق – الثبات) لإختبار التحصيل الدراسي، الذكاء الوجداني والبرنامج.

وأسفرت نتائج هذه الدراسة على التأكد من تحقيق جميع أهدافها.

2- المنهج المتبع في الدراسة:

لما كان الغرض من الدراسة هو التعرف على أثر برنامج رياضي تربوي على تنمية التحصيل والذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين إحداهما تجريبية خاضعة لأسلوب التعليم التبادلي، وأخرى

ضابطة تدرس وفق الأسلوب المعتاد (المتبع)، مستخدما في ذلك القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين، والجدول رقم (3) يوضح التصميم التجريبي لمجموعتي عينة البحث، حيث أن هذا المنهج تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة وجلية، فهو يبدأ بملاحظة الوقائع ويتبعها بالفروض ثم التحقق منها بواسطة التجربة،كما يهدف إلى قياس أثر أحد المتغيرات المستقلة أو أكثر على متغير تابع محدد وذلك من خلال التحكم أو السيطرة على كافة العوامل المحيطة بالظاهرة موضوع التجربة، وبناء عليه يعد هذا المنهج أكثر المناهج العلمية دقة لتحليل الظواهر والمشكلات الإجتماعية والإقتصادية (محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص40).

الجدول رقم (3)

يبين التصميم التجريبي لمجموعتي عينة البحث.

المجموعات	إختبار التحصيل	مقياس الذكاء الوجداني	طريقة التدريس	إختبار التحصيل	مقياس الذكاء الوجداني
المجموعة التجريبية	الإختيارالقبلي (1)	الإختيارالقبلي (1)	بالبرناج المبني على الأسلوب التبادلي	الإختيار القبلي (2)	الإختيارالقبلي (2)
المجموعة الضابطة	الإختيارالقبلي (1)	الإختيار القبلي (1)	بالأسلوب التقليدي المعتاد(المتبع)	الإختيار القبلي (2)	الإختيار القبلي (2)

3- مجتمع و عينة الدراسة:

3-1- مجتمع الدراسة:

حدد مجتمع الدراسة بتلاميذ السنة الأولى الذين يدرسون بمتوسطة العقيد الحواس بالمسيلة للسنة الدراسية 2017/2016 والبالغ عددهم (233) تلميذ وتلميذة، أي بمعدل (121) ذكور و (112) إناث كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

يبين المجتمع الاصلي للدراسة.

المجتمع الأصلي للدراسة	العدد	النسبة المئوية%
ذكور	121	%52.15
إناث	112	%48.27

المجموع	232	%100

3-2-عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية ، والمتمثلة في تلاميذ السنة الأولى متوسط لمتوسطة العقيد الحواس، نظرا لما تتوفر عليه هذه المؤسسة من إمكانيات، ومنشآت، ووسائل مادية، من شأنها أن تسمح للباحث من التحكم الجيد في هذه الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (53) تلميذ وتلميذة موزعين على قسمين، وقد استبعد الباحث عددا من التلاميذ من كلا القسمين وذلك للأسباب التالية:

- التلاميذ الراسبين.
- التلاميذ المعفيين.
- التلاميذ المنتقلين حديثا لهذه المتوسطة.
- التلاميذ المنخرطين في الأندية الرياضية.
- تجاوز الحد المسموح به للغياب المحدد في هذه الدراسة وهو غياب واحد.

وبعد هذه الإجراءات أستقرت عينة الدراسة على (44) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة أولى متوسط بواقع (22) تلميذ وتلميذة (12 ذكور و 10 إناث) في كل مجموعة.

ثم وزع الباحث المتغيران المستقلان عشوائيا على مجموعتي عينة الدراسة، حيث خضع تلاميذ القسم (أ) المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح القائم على الأسلوب التبادلي، أما تلاميذ القسم (ب) المجموعة الضابطة، فقد درسوا وفق الأسلوب المعتاد (المتبع) في تدريس كل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة، والجدول رقم (5) يبين عدد أفراد عينة الدراسة وجنسهم.

الجدول رقم (5)

يبين عينة الدراسة.

المجموعة	القسم	البرامج التعليمية	عدد العينة		
			إناث	ذكور	المجموع
الضابطة	(ب)	الأسلوب التقليدي (المعتاد)	10	12	22
التجريبية	(أ)	الأسلوب التبادلي	10	12	22

3-3- تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة:

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعة من التغيرات التي قد يكون لها تأثير على نتائج الدراسة والتي تتمثل فيما يلي:

أولا: بعض معدلات النمو (السن، الطول، الوزن):

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض معدلات النمو (السن، الطول، الوزن) أسبوع قبل إجراء الاختبارات القبلية لمستوى الأداء في نشاط رمي الجلة وذلك بحساب دلالة الفروق بين المجموعتين والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6)

يبين تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في متغيرات السن و الطول و الوزن.

معدلات النمو	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية	الدلالة
	م	ع	م	ع				
السن	11.90	0.52	11.86	0.35	42	0.33	0,738	غير دال
الطول	.161	7.23	154	7.44	42	2.87	0.06	غير دال
الوزن	52.72	8.31	53	6.78	42	0.11	0.90	غير دال

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي الدراسة في بعض معدلات النمو (السن، الطول، الوزن)، لأن قيم مستوى الدلالة كلها محصورة بين (0.06 و (0.90) أكبر من (0.05)، ممايدل على أن الفرق غير دال بالنسبة لجميع المتغيرات، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في المتغيرات السابقة.

ثانيا: متغير التحصيل:

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري التحصيل في مادة التربية البدنية الرياضة وذلك من خلال نتائج الإختيارات القبلية عن طريق حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7)

يبين تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في متغير التحصيل.

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة)T(	الدلالة الإحصائية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
التحصيل	10.52	1.05	10.02	0.94	42	1.65	0.105	غير دال

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

يتبين من خلال الجدول رقم (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص متغير التحصيل، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى التحصيل

(1.65) وبدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.105) أكبر من (0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذا المتغير.

ثالثا: متغير الذكاء الوجداني:

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء الوجداني في مادة التربية البدنية والرياضة وذلك من خلال نتائج الإختيارات القبلية عن طريق حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

الجدول رقم (8)

يبين تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في متغير الذكاء الوجداني.

	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
المعرفة الإنفعالية	26.18	5.42	25.95	5.37	42	0.14	0.890	غير دال
إدارة الإنفعالات	27.90	4.84	28.27	4.88	42	0.24	0.805	غير دال
تنظيم الإنفعالات	36.27	8.48	34.63	6.97	42	0.69	0.489	غير دال
التعاطف	24.54	4.36	25.50	3.81	42	0.77	0.44	غير دال
التواصل الاجتماعي	24	3.51	23.09	3.58	42	0.84	0.401	غير دال
المقياس ككل	138.90	13.38	137.09	11.54	42	0.48	0.632	غير دال

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

يتبين من خلال الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص متغير المعرفة الإنفعالية، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى المعرفة الإنفعالية (0.14) وبدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.890) أكبر من (0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذا المتغير.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص متغير إدارة الإنفعالات، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى التحصيل (0.24) وبدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.805) أكبر من(0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذا المتغير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص متغير تنظيم الإنفعالات، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى التحصيل (0.69) وبدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.489) أكبر من(0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذا المتغير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص متغير التعاطف، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى التحصيل (0.77) و بدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.44) أكبر من(0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذا المتغير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص متغير التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى التحصيل (0.84) و بدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.401) أكبر من(0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذا المتغير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة في ما يخص المقياس ككل ، حيث بلغت قيمة (T) لمستوى التحصيل (0.48) وبدرجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.632) أكبر من(0.05) مما يدل على أن الفرق غير دال، وهذا ما يدل على تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في هذه المتغيرات.

4- أدوات الدراسة:

إستخدم الباحث عدة أداوت بحثية للوصول إلى تحقيق أغراض الدراسة والمتمثلة في الآتي:

1- إختبار التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية.
2- مقياس الذكاء الوجداني.
3- البرنامج التعليمي وفق أسلوب التعلم التبادلي.

وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعت في بناء تلك الأدوات:

أولا: الإختيار.

إختبار التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ السنة أولى من مرحلة التعليم المتوسط، (الوثيقة المرافقة 2014/2013، ص231-234).

وصف الإختيار:

يتكون الإختيار من شقين (شق خاص بالأنشطة الجماعية ويشمل الجانب التصرفي، وشق خاص بالأنشطة الفردية ويشمل الجانب التقديري).

- الشق الخاص بالأنشطة الجماعية (ذكور وإناث)
- الجانب (التصرفي لنشاط الكرة الطائرة: على (12 علامة)

يرتب التلميذ حسب مستوى معين من خلال سلوكا ته المميزة كما تبينه شبكة التقويم التالية:

الجدول رقم (9)

يبين الجانب التصرفي لنشاط"الكرة الطائرة"(ذكور وإناث).

الكرة الطائرة					
المستوى	السلوكات المميزة	القيمة	التحصيل		
الأول	إستعمال حركات لا علاقة لها بالنشاط	3	1	2	3
الثاني	إستعمال حركات قليلة خاصة بالنشاط لكنها غير منسجمة	6	4	5	6
الثالث	إستعمال معظم الحركات الخاصة بالنشاط بشكل منسجم نسبيا	9	7	8	9
الرابع	إستعمال كل الحركات المناسبة للنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	12	10	11	12

-الشق الخاص بالأنشطة الفردية (ذكور وإناث)

الجانب التقديري لنشاط رمي الجلة :على 08 علامات

وهو الذي يخص النتيجة الفنية المحققة بعد انجاز مهارات تسلسلات رياضية تمنح العلامة انطلاقا من سلم التنقيط المرفق يقدر ب(08) نقاط من (20).

كل علامة (نقطة) تعبر عن مجال من النتائج.

الجدول رقم (10)

يبين إختبار النشاطات الفردية "لرمي الجلة"(ذكوروإناث).

رمي الجلة						
العلامة	إناث			ذكور		
	وزن الجلة			وزن الجلة		
	1كلغ	2 كلغ	3 كلغ	3كلغ	4 كلغ	5 كلغ
08	14	113	12	14	13	12
07	12	9.5	9	12	11	9.20
06	10	8.5	7	10	8	8.90
05	8.5	7.50	6	8	7	7.80
04	7.5	6	5.5	6	6.50	6.80
03	6.5	5.30	5	5.70	6	6
02	5.5	5.70	4	4.40	5.50	5.50
01	5	5	3	3.50	4	5

-التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية يساوي التنقيط في الأنشطة الفردية + التنقيط في الأنشطة الجماعية.

ثبات الإختيار:

قمنا بإيجاد معامل الثبات الإختبار التحصيل باستخدام طريقة تطبيق الإختيار وإعادة تطبيقه، حيث تم إجراء تطبيق الإختيار المستخدم لقياس التحصيل على (15) تلميذ من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة البحث الأساسية (العينة الاستطلاعية)، وبعد ستة (7) أيام تم إعادة التطبيق بنفس شروط الإجراء الأول وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة التطبيق الأول والتطبيق الثاني والجدول الأتي يبين درجة معامل الإرتباط لبيرسون.

الجدول رقم (11)

يبين حساب معامل الثبات االإختبار التحصيل ن=15.

المتغير	معامل الإرتباط
الجانب التصرفي	0.986
الجانب التقديري	0.944
التحصيل	0.981

يتضح من الجدول رقم (11) أن معامل الإرتباط لمتغير التحصيل قد بلغ (0.981) وهو معامل إرتباط يمكن الإطمئنان عليه في الحكم على ثبات الإختيار.

صدق الإختيار:

قام الباحث بإيجاد معامل الصدق االإختبار التحصيل باستخدام الصدق الذاتي والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

الجدول رقم (12)

يبين حساب معامل الصدق الإختبار التحصيل ن=15.

المتغير	الصدق الذاتي
الجانب التصرفي	0.992
الجانب التقديري	0.971
الدرجة الكلية للتحصيل	0.990

يتضح من خلال الجدول رقم (12) ارتفاع معامل صدق االإختبار، إذ بلغ (0.990) مما يشير إلى صلاحية تطبيقه.

الموضوعية:

من العوامل المهمة التي يجب أن تتوفر في الإختيار الجيد شرط الموضوعية والذي يعني التحرر من التحيز وعدم إدخال العوامل الشخصية للمختبر كآرائه وأهوائه الذاتية وميوله الشخصي وحتى تحيزه أو تعصبه، فالموضوعية تعني أن تصف قدرات الفرد كما هي موجودة فعلا لا كما نريدها أن تكون (مروان عبد المجيد إبراهيم، 1999، ص68).

وبما أن طبيعة الإختيارات المستخدمة في دراستنا تعتمد على أدوات قياسية، وان مثل هذه الإختيارات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية لا تحتاج إلى محكمين في تسجيل نتائجها، وعليه نستخلص أن موضوعية هذه الإختيارات واضحة من طبيعتها.

ثانيا: شبكة الملاحظة الخاصة بالسلوكات المميزة لنشاط الكرة الطائرة.

تعتبر شبكة الملاحظة من الوسائل المستخدمة في عملية قياس الجانب التصرفي لمقياس التحصيل في نشاط الكرة الطائرة قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي بأسلوب التعلم التبادلي وكذلك التدريس بالأسلوب المعتاد (المتبع) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد اعتمد الباحث في بناء هذه الشبكة على مجموعة من المصادر والمراجع وهي: منهاج التربية البدنية والرياضية الخاص بالسنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط، وأراء بعض المختصين في المجال من مفتشين وأساتذة مكونين وبعض الأساتذة من ذوي الخبرة في مجال التربية البدنية والرياضية، بالإضافة إلى بعض المختصين في مجال الكرة الطائرة.

وصف شبكة الملاحظة:

تضمنت شبكة الملاحظة مجموعة من البيانات الشخصية الخاصة بالتلميذ المراد ملاحظة أدئه هي:

اسمه ولقبه، القسم، التاريخ، بحيث يتم تعبئتها قبل بداية الملاحظة لأداء التلميذ، كما اشتملت هذه الشبكة على أربع وضعيات إدماجية معبرة عن السلوكات المميزة الخاصة بالجانب التصرفي في نشاط الكرة الطائرة، كما أن كل وضعية إدماجية لها مؤشرات تتدرج تحتها أربع مستويات تدل عليها، بالإضافة إلى القيمة التي تمنح في حالة تحقق أي مؤشر من المؤشرات أثناء أداء التلميذ، والملحق رقم (1) يبين ذلك.

صدق شبكة الملاحظة:

تم التأكد من صدق شبكة الملاحظة من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية لمعاهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، ومفتشين وأساتذة مكونين ومن أساتذة ومدربين من ذوي الخبرة في مجال الكرة الطائرة ملحق رقم (2).

وذلك من أجل التحقق من صدقها في قياس ما وضعت من أجله، وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظاتهم حولها والمتمثلة في:

- إعادة الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات.
- حذف بعض المؤشرات.
- إجراء تعديلات في ما يخص ببعض المؤشرات.

وجرى التعديل بناءا على ملاحظات الخبراء والمختصين.

ثبات شبكة الملاحظة:

تعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق استخداما وشيوعا، وذلك لسهولتها حيث يتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين

عادة) لملاحظة أداء التلاميذ، كما ينبغي إتباع مجموعة من الملاحظات أثناء عملية التقييم وهي:

- أن يجلس كل ملاحظ في مكان بقرب ميدان رمي الجلة بحيث يتيح للملاحظين إمكانية المشاهدة الشاملة لأداء التلميذ.
- أن يستخدم كل ملاحظ نفس الرموز أثناء التسجيل.
- أن يبدأ الملاحظون في نفس الوقت، وأن ينتهوا كذلك في نفس الوقت.

ولحساب الثبات تم استخدام معادلة (كوبر)، وقد قام الباحث بالاتفاق مع فريق العمل المساعد على كيفية الملاحظة وطريقة التسجيل، وقد تمت هذه العملية من خلال الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من التلاميذ المنتمين لمجتمع البحث بلغ عددهم (15) تلميذا، وقد ظهرت النتائج بالصورة التالية، كما هو موضح في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13)

يبين نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين.

الأستاذ	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الإختلاف	نسبة الإتفاق
الأول	**14**	**1**	%93.33
الثاني	**13**	**2**	%80
المتوسط العام	/	/	%86.66

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين أنها نسبة مرتفعة، وقد بلغ المتوسط العام لنسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين (86.66%) وهي نسبة عالية، مما يؤكد ثبات شبكة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق في التجربة الرئيسية.

ثالثا: مقياس الذكاء الوجداني.

وصف المقياس:

تم الإعتماد على مقياس الذكاء الوجداني الذي صممه (عبده وعثمان عبد الهادي السيد وفاروق السيد، 2002، ص290).

- **أبعاد المقياس:**

يتكون المقياس من (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي كالأتي:

البعد الأول الوعي بالذات (المعرفة الإنفعالية): وهو أساس الثقة بالنفس، فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته (خوالدة محمود عبدا لله، 2004: 36).

البعد الثاني تنظيم الإنفعالات: وهي إدارة الفرد لإنفعالاته وعواطفه بشكل يساعده ويحفزه ولا يعوقه والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات إلى وقت معين(Dulewics & Higgs 1999.p23-34).

البعد الثالث إدارة الإنفعالات: ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية والقدرة على التخلص منها أو تحويلها إلى مشاعر إيجابية والقدرة على النجاح في حياته العاطفية والتخلص من حالة الحزن أو الغضب أو القلق (أبو العلا، 2004، ص275).

البعد الرابع التعاطف: ويقصد به قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين واحتياجاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم دون التعبير عن مشاعرهم بصورة مباشرة (محمد اماتي، 2004، ص 175).

البعد الخامس التواصل الاجتماعي: التأثير الإيجابي القوي في الآخرين ومدى تتبعهم ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة (عثمان و عبد السميع، 1998، ص10).

والجدول التالي يبين محاور هذا المقياس.

الجدول رقم (14)

يبين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

الأبعاد	أرقام الفقرات في المقياس
الوعي بالذات (المعرفة الإنفعالية)	من الفقرة رقم 1 إلى الفقرة رقم 10.
إدارة الإنفعالات	من الفقرة رقم 11 إلى الفقرة رقم 25.
تنظيم الإنفعالات	من الفقرة رقم 26 إلى الفقرة رقم 38.
التعاطف	من الفقرة رقم 39 إلى الفقرة رقم 49.
التواصل الاجتماعي	من الفقرة رقم 50 إلى الفقرة رقم 58.

-مفتاح المقياس

تنقط الإستجابات في مقياس الذكاء الوجداني وفق طريقة ليكرت على سلم من خمس درجات كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (15)

يبين سلم التنقيط في مقياس الذكاء الوجداني المعتمد عليه في الدراسة.

الإستجابة	الدرجات
ضعيف جدا	نقطة واحدة
ضعيف	02 نقطتان
متوسط	03 نقاط
جيد	04 نقاط
جيد جدا	05 نقاط

ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

قام الباحث بالتحقق من ثبات أبعاد المقياس، وكذا المقياس ككل، بطريقة التجزئة النصفية وطريقة حساب معامل الفا كرونباخ،كما هو موضح في الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16)

يبين معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الفا كرونباخ.

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات الفا كرونباخ
المعرفة الإنفعالية	10	0.854	0.951
إدارة الإنفعالات	15	0.884	0.969
تنظيم الإنفعالات	13	0.843	0.958
التعاطف	11	0.888	0.950
التواصل الاجتماعي	9	0.888	0.955
المقياس ككل	58	0.957	0.990

يتبين من خلال الجدول رقم (16) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس، بطريقة التجزئة النصفية تتراوح مابين (0.843 و 0.888) وكذا المقياس ككل (0.957)كما أن معاملات الثبات الفا كرونباخ لأبعاد المقياس تتراوح أيضاً بين (0.950 و (0.969) والمقياس ككل (0.990) وهي قريبة من الواحد وهذا ما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق في التجربة الرئيسية.

صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث خلال التجربة الإستطلاعية بتطبيق المقياس، على مجموعة مكونة من (15) تلميذا من مجتمع الدراسة لم تشارك في التجربة الرئيسية، ثم قام بحساب معامل الإرتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه كما يلي:

- **بعد المعرفة الإنفعالية:**

الجدول رقم (17)

يبين معاملات الإرتباط بين عبارات بعد (المعرفة الإنفعالية) الوعي بالذات و درجة البعد ككل.

الرقم	العبارة	معامل الإرتباط
1	إستخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي	.0910**
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي	0.552*
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	0.848**
4	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين	0.690**
5	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة	0.883**
6	أستطيع التعبير عن مشاعري	.0802**
7	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري	.0786**
8	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام	0.802**
9	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة	0.650**
10	يغمرني المزاج السيئ	0.758**
(*) الإرتباط دال عند مستوى (0.05)	(**)الإرتباط دال عند مستوى (0.01)	

من خلال نتائج الجدول رقم (17) يتبين لنا أن جميع العبارات تتمتع بمعاملات ارتباط عالية وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة مابين (0.01) و(0.05) وهذا ما يدل على ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد المعرفة الإنفعالية.

- **بعد إدارة الإنفعالات:**

الجدول رقم (18)

يبين معاملات الإرتباط بين عبارات بعد إدارة الإنفعالات ودرجة البعد ككل.

الرقم	العبارة	معامل الإرتباط
11	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية	**0.751
12	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح	**0.687
13	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي	**0.671
14	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج	**0.866
15	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي	**0.655
16	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها	**0.630
17	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة	*0.581
18	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة	**0.671
19	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر	*0.542
20	عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي	0.607*
21	أستطيع استدعاء الإنفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر	*0.589
22	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي	0.582*
23	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	*0.514
24	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي	*0.572
25	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط	0.519*
(*) الإرتباط دال عند مستوى (0.05)	(**)الإرتباط دال عند مستوى (0.01)	

من خلال نتائج الجدول رقم(18) يتبين لنا أن جميع العبارات تتمتع بمعاملات ارتباط عالية وهي دالةإحصائيا عند مستوى الدلالة مابين(0.01) و(0.05) وهذا ما يدل على ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد إدارة الإنفعالات.

- **بعد تنظيم الإنفعالات:**

الجدول رقم (19)

يبين معاملات الإرتباط بين عبارات بعد تنظيم الإنفعالات و درجة البعد ككل.

الرقم	العبارة	معامل الإرتباط
26	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج	**0.815
27	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة	**0.715
28	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بالعمل	**0.680
29	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة	*0.621
30	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به	**0.850
31	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي	**0.713
32	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عال	**0.669
33	في وجود الضغوط لا أشعر بالتعب	**0.687
34	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط	*0.560
35	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي	*0.604
36	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني	*0.545
37	أستطيع أن أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي	*0.565
38	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	*0.543
(*) الإرتباط دال عند مستوى (0.05)	(**)الإرتباط دال عند مستوى (0.01)	

من خلال نتائج الجدول رقم(19) يتبين لنا أن جميع العبارات تتمتع بمعاملات ارتباط عالية وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة مابين(0.01) و (0.05) وهذا ما يدل على ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد تنظيم الإنفعالات .

- بعد التعاطف:

الجدول رقم (20)

يبين معاملات الإرتباط بين عبارات بعد التعاطف ودرجة البعد ككل.

الرقم	العبارة	معامل الإرتباط
39	أنا حساس لاحتياجات الآخرين	**0.741
40	أنا فعال في الاستماع لاحتياجات الآخرين	**0.732

41	أجيد فهم مشاعر الآخرين	**0.942
42	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	**0.705
43	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين	**0.871
44	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين	**0.704
45	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة	*0.554
46	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الإنفعالية للآخرين	**0.873
47	أشعر بالإنفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها	**0.671
48	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم	**0.732
49	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها	**0.881
(*) الإرتباط دال عند مستوى (0.05)	(**)الإرتباط دال عند مستوى (0.01)	

من خلال نتائج الجدول رقم(20) يتبين لنا أن جميع العبارات تتمتع بمعاملات ارتباط عالية وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة مابين(0.01) و (0.05) وهذا ما يدل على ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد التعاطف .

- **بعد التواصل الإجتماعي:**

الجدول رقم (21)

يبين معاملات الإرتباط بين عبارات بعد التواصل الاجتماعي و درجة البعد ككل.

الرقم	العبارة	معامل الإرتباط
50	لا أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم	**0.725
51	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين	**0.641
52	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء	**0.874
53	عندي قدرة على التأثير على الآخرين	**0.704
54	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين	**0.862
55	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	**0.656
56	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم	*0.565

57	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين	**0.866
58	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب	*0.566
(*) الإرتباط دال عند مستوى (0.05)		(**)الإرتباط دال عند مستوى (0.01)

من خلال نتائج الجدول رقم(21) يتبين لنا أن جميع العبارات تتمتع بمعاملات ارتباط عالية وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة مابين(0.01) و (0.05) وهذا ما يدل على ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد التواصل الاجتماعي.

الصدق البنائي لأداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، بغية التحقق من الصدق البنائي لهذا الاستبيان ،كما هو موضح في الجدول رقم (22) .

الجدول رقم (22)

يبين معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	البعد	معامل الإرتباط
1	المعرفة الانفالية	**0.842
2	إدارة الإنفعالات	**0.706
3	تنظيم الإنفعالات	**0.801
4	التعاطف	**0.889
5	التواصل الاجتماعي	**0.714
(*) الإرتباط دال عند مستوى 0.05)		(**) الإرتباط دال عند مستوى 0.01

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (22) أن معاملات ارتباط كل الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، حيث بلغ معامل ارتباط بعد المعرفة الإنفعالية (0.842) وبلغ معامل ارتباط بعد إدارة الإنفعالات (0.706) وبلغ معامل ارتباط بعد تنظيم الإنفعالات (0.801)، وبلغ معامل ارتباط بعد التعاطف (0.898). وبلغ معامل ارتباط بعد التواصل الاجتماعي (0.714) وهذا ما يدل على الصدق البنائي للمقياس.

وتضمن هذا المقياس مجموعة من البيانات الشخصية الخاصة بالتلميذ، كما وضعت تعليمات واضحة للتلاميذ تضمنت مثالا توضيحيا للإسترشاد به في الإجابة على عبارات الإستبيان بالإضافة إلى:

- توضيح الهدف من المقياس.
- كيفية الإجابة على عبارات المقياس ومكانها.
- توجيه التلاميذ لقراءة العبارات بدقة قبل تحديد وجهات النظر بشأنها .
- توضيح أنها لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة فالإجابة الصحيحة ما يعبر فعلا عن شعورك الحقيقي نحو العبارة.
- عدم التقيد بزمن محدد في الإجابة.

-التأكيد على عدم ترك أي عبارة دون إبداء أي رأي فيها.

الموضوعية:

إن فقرات مقياس الذكاء الوجداني مفهومة سليمة وواضحة خاصة أن المختبرين تلقوا شرحا شاملا للمقياس ومواصفاته وشروطه (تكون الإجابة شخصية، الإلتزام بالإجابة على جميع العبارات) مع الإلتزام بعدم التدخل أو الإيحاء بالايجابية مع طرح أي سؤال أن كان هنالك فكرة غير واضحة، وبعد تفرغ بيانات إستجابة العينة اتضح بأن العينة إستجابة لكل الفقرات وبسهولة، وهذا ما يشير إلى موضوعية الإستجابة.

رابعا : البرنامج المقترح:

الأسس العلمية للبرنامج:

بعد الإطلاع على عدد من المصادر والمراجع العلمية العربية والأجنبية، وكذا الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء البرامج الرياضية على اختلاف أهدافها، تم بناء محتوى البرنامج المقترح في ضوء مجموعة من الأسس والتي تتمثل في:

- أن يبنى البرنامج على ضوء الأهداف التي وضع من أجلها مع تنوع محتوياته في مادة البرنامج دون
- الخروج عن الأهداف المطلوبة.
- أن تتناسب محتويات البرنامج المقترح مع الإمكانيات والوسائل المتوفرة لتنفيذه.
- أن يتلاءم البرنامج مع استعدادات وقدرات الفئة المستهدفة بمعرفة خصوصياتها.
- الأخذ بعين الاعتبار مبادئ وأسس استراتيجية الاسلوب التبادلي.
- مراعاة الأسس العلمية الخاصة بكل عمليات التعلم.
- أن تكون هناك استمرارية في تنفيذ البرنامج.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين أفراد العينة.
- تجنب جميع أنواع العقاب البدني مع تكرار المدح والثناء أثناء الأداء.
- أن يوفر البرنامج بيئة يطغى عليها الترويح من خلال إضفاء جو من المرح والمتعة.

- مراعاة عوامل الأمن والسلامة عند استعمال الوسائل وكذا عند اختيار الأنشطة.

محتوى البرنامج:

لبناء محتوى البرنامج قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من القراءات النظرية و الدراسات السابقة، حيث تم تحديد وحصر مجموعة من الأهداف الإجرائية بالإعتماد على منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط، والوثيقة المرافقة، واستنادا إلى أراء بعض الخبراء والمختصين (مجموعة من ، مفتشي التعليم المتوسط وبعض الأساتذة المكونين في مادة التربية البدنية والرياضية) ،حيث توصلنا إلى ضبط الأهداف الإجرائية المستهدفة في الدراسة كما هو مبين في الملحق رقم (3).

وبالرجوع أيضا إلى أراء الخبراء والمختصين، تم اختيار كل من رمي الجلة في النشاطات الفردية والكرة الطائرة في النشاطات الجماعية كما هو مبين في الملحق رقم (4).

ثم قام الباحث بوضع محتوى الوحدات التعليمية بإدخال الفعاليات ومتطلبات استراتيجية الأسلوب التبادلي على جميع إجراءات وأقسام الدرس .

ومن خلال الدراسة النظرية وتفحص المنهاج والوثيقة المرافقة الخاصين بالتربية البدنية والرياضية لتلاميذ السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط، بالإضافة إلى الرجوع إلى الخلفية النظرية والدراسات والأبحاث السابقة والمشابهة ومراجعة مجموعة من الأدبيات المتعلقة باستراتيجية الأسلوب التبادلي والتحصيل والذكاء الوجداني وكذلك الإمكانيات المتاحة ،تم تحديد (16) وحدة تعليمية، من أجل تحقيق الأهداف الإجرائية الجزئية والهدف العام للبرنامج. وقد تضمن مايلي:

- مدة تطبيق البرنامج (08) أسابيع.
- يتكون البرنامج المقترح من (16) وحدة تعليمية.
- عدد الوحدات التعليمية في الأسبوع (02) وحدات.
- زمن الوحدة التعليمية (60) دقيقة تم تقسيمها إلى ثلاث مراحل تحتوى على:
- المرحلة التمهيدية (10) دقيقة: تم بناء الجزء التمهيدي على أساس تحضير وتهيئة مختلف أجهزة الجسم الوظيفية للعمل في المرحلة الرئيسية من خلال التسخين العام والخاص .
- المرحلة الرئيسية (40) دقيقة: في هذه المرحلة تم صياغة مجموعة من المواقف التعليمية بتكرارات معينة حسب طبيعة الموقف والتمرين، وقد وضع مضمون كل تمرين وفق استراتيجية الاسلوب التبادلي.
- المرحلة الختامية (10) دقائق: مرحلة الرجوع إلى الهدوء وفيها نحاول أن نعيد التلميذ إلى الحالة الطبيعية عن طريق تمرينات الإسترخاء والإطالة بالإضافة إلى تشجيعهم، وشكرهم عن المجهودات المبذولة.

- قياس صدق الوحدات التعليمية:

حيث قام الباحث بعرض البرنامج التعليمي وفق استراتيجية الاسلوب التبادلي بصورته الأولية على مجموعة من المختصين من ذوي الخبرة كما هو مبين في الملحق رقم (5) والذين كان من بينهم مفتشين لمادة التربية البدنية والرياضية، بالإضافة إلى أساتذة من معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم في خصوص البرنامج التعليمي بإستراتيجية الأسلوب التبادلي فيما يتعلق بـ:

- التأكد من صلاحية تطبيق البرنامج على أفراد عينة الدراسة.
- التقسيم الزمني لأجزاء الوحدات التعليمية.
- نوعية التمرينات التي وضعت من أجل تحقيق هدف كل وحدة تعليمية .
- ومضمونها التمرينات ومدى مناسبتها لأهداف الوحدات التعليمية.
- عدد تكرارات الأداء للتمرين.

وجرى التعديل بناءا على ملاحظات الخبراء والمختصين وبالتالي أصبح البرنامج التعليمي وفق استراتيجية الأسلوب التبادلي جاهزا للتطبيق كما هو مبين في الملحق رقم (6).

التجربة الأولية المستخدمة للبرنامج:

"تعد التجربة الأولية المستخدمة تجربة مصغرة للتجربة الأساسية ، ويجب أن تتوافر فيها الشروط نفسها والظروف التي تكون فيها التجربة الرئيسة ما أمكن ذلك حتى يمكن الأخذ بنتائجها (ناجي وبسطويسي احمد ،1987، ص95)

لذلك قمنا بإجراء التجربة الأولية للبرنامج يوم 2016 /11/22 على عينة من تلاميذ قسم السنة الأولى متوسط مكونة من (15) تلميذا من خارج عينة البحث الرئيسية.

وكان الهدف من التجربة هو :

- التأكد من صلاحية البرامج للتطبيق .
- التأكد من ملائمة أوقات إجراء الوحدة التعليمية ومدى إمكانية تنفيذها .
- معرفة مدى استجابة التلاميذ لتنفيذ محتويات الوحدة التعليمية المقترحة .
- التعرف على الأخطاء والمعوقات المتوقعة في التنفيذ ومحاولة وضع الحلول لها قبل البدء بتطبيق البرنامج المقترح .
- إختبار صلاحية الأجهزة والأدوات المستخدمة في البحث وكفايتها.
- إختبار صلاحية الساحة الخارجية لتطبيق كل نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة.
- التعرف على الوقت الذي تستغرقه التمرينات وامكانية تكرارها حسب ما هو مخطط له في البرنامج - إعطاء صورة واضحة للباحث عما يمكن أن يؤديه عند تنفيذه لفقرات البرنامج المقترح.

- تدريب المعاونين على إجراءات البرنامج المقترح.

5- إجراءات التطبيق الميداني لأدوات الدراسة:

5-1- الإختيارات القبلية:

أولاً: قياس الذكاء الوجداني:

قام الباحث بتاريخ 2016/12/11، بتوزيع أوراق المقياس الخاص بالذكاء الوجداني على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في نفس الوقت وكان ذلك داخل حجرات الدراسة الخاصة بالتلاميذ، حيث قام الباحث بشرح عبارات المقياس وتبسيطها للتلاميذ الى أن تم التأكد من فهمها، وقد تم منح التلاميذ الوقت الكافي للإجابة على عبارات المقياس وبعد الانتهاء من ذلك قام الباحث بمساعدة التلاميذ بجمع أوراق المقياس.

ثانيا: قياس التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية:

قام الباحث بتاريخ 2016/12/12، بقياس مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية في كل من نشاطي الكرة الطائرة و رمي الجلة للمجموعة التجريبية.

بالنسبة لمقياس النشاط الفردي فكان ذلك بالميدان الخاص برمي الجلة بالساحة المخصصة لذلك بالمتوسطة، أما فيما يخص الكرة الطائرة فكان ذلك في ملعب المتوسطة المخصص للالعاب الجماعية، وتم ذلك بمساعدة فريق العمل المساعد المكون من أستاذين للتربية البدنية والرياضية .

كانت البداية بنشاط رمي الجلة أين تم في البداية تسجيل البيانات الشخصية لجميع التلاميذ ثم قام الباحث بشرح الأمور التنظيمية للتلاميذ وعن كيفية سير الإختيارات .

حيث تم منح (03) محولات للرمي متتالية لكل تلميذ بعيدا عن أنظار التلاميذ الآخرين وذلك لضمان نتائج دقيقة عن مستوى أداء كل تلميذ، بعيدا عن أخذ التغذية الراجعة والتصحيح عند مشاهدة أداء الزميل، وفي النهاية يتم احتساب أحسن محاولة من المحاولتين لكل تلميذ.

أما عن نشاط الكرة الطائرة فتم إتباع نفس الخطوات تقريبا من حيث تسجيل البيانات الشخصية والشرح للأمور التنظيمية وعن كيفية سير الإختيار.

حيث تم ملاحظة مختلف المستويات للسلوكات المميزة للصنافة المعمول بها في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية .

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم أخذ قياس مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لكل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة، في اليوم الموالي، وذلك باتخاذ نفس الإجراءات السابقة وفي نفس ظروف المجموعة التجريبية.

التجربة الرئيسية للبحث:

5-2- تطبيق البرنامج:

قام الباحث بالإشراف المباشر على تطبيق وتنفيذ البرنامج، وذلك ابتداء من تاريخ 2017/01/02 إلى غاية 2017/3/02، وقد تم تطبيق البرنامج التعليمي بأسلوب التعلم التبادلي على المجموعة التجريبية، في حين درس تلاميذ المجموعة الضابطة وفق البرنامج المعتاد الذي يعتمد على الأساليب التقليدية في تدريس كل من نشاط الكرة الطائرة، ونشاط رمي الجلة.

وقد استغرق البرنامج التعليمي ثمانية أسابيع وزعت خلالها الوحدات التعليمية بواقع وحدتين تعليميتين في الأسبوع تنفذ (من الساعة 10-12 صباحا) وقد بلغ الوقت الإجمالي للبرنامج (560) دقيقة.

وقد تم التطبيق على النحو الآتي:

بالنسبة للمجموعة التجريبية: تم تدريس هذه المجموعة حسب أسلوب التعلم التبادلي مع مراعاة مايلي :

أولاً : تذكير التلاميذ بقواعد العمل التبادلي والتي من أبرزها:

- شرح الأسلوب وتوضيح طريقة استخدام ورقة العمل لأن ذلك مهم في مدى تعاون التلميذ مع زميله وقدرته على تقديم التغذية الراجعة..
- توزيع الطلاب إلى مجموعات زوجية.
- تحديد نوع الأداء المراد تنفيذه.
- تحديد عدد مرات التكرار.
- تحديد دور كل من التلميذ الملاحظ والتلميذ المؤدي .
- تحديد دور الملاحظ وكيفية ملاحظته للتلميذ المؤدي.
- مقارنة الأداء بالمعيار.
- تسجيل النتائج للتلميذ المؤدي.
- الاتصال بالأستاذ إذا كان ضروريا.

اما دور المعلم فيكمن في مراقبة أداء كل من التلميذ المؤدي والتلميذ الملاحظ، والإجابة عن أسئلة التلميذ الملاحظ بينما يقتصر اتصاله فقط بالتلميذ الملاحظ.

بالنسبة للمجموعة الضابطة: تم تدريس هذه المجموعة باستخدام الأسلوب المعتاد (المتبع) في تدريس كل من نشاطي الكرة الطائرة و رمي الجلة في حصص منفردة عن المجموعة التجريبية مع مراعاة مايلي:

- يقوم الأستاذ بأداء الدرس من دون مساعدة أو إشراك التلاميذ في جميع مراحل التدريس.
- لا يوجد تفاعل بين التلاميذ في هذا الأسلوب.

- لا يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات زوجية طوال مدة التجربة.
- وجود تنافس فردي بين التلاميذ.
- الأستاذ هو المسؤول الوحيد عن تقديم التغذية الراجعة وعملية التصحيح في هذه المجموعة.

3-5 الإختيارات البعدية:

قام الباحث بإجراء الإختيارات والقياسات البعدية بعد الإنتهاء من تنفيذ البرامج التعليمية وفق التسلسل التالي:

أولا: بتاريخ 2017/03/01 بعد يوم واحد من تاريخ الانتهاء من تنفيذ البرامج التعليمية، قام الباحث بإعادة قياس الذكاء الوجداني على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانيا: بتاريخ 2017/3/02 قام الباحث بقياس مستوى التحصيل في مادة االتربية البدنية والرياضية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

وعند تطبيق الإختيارات والقياسات البعدية عمل الباحث قدر الإمكان على توفير شروط تطبيق الإختيارت القبلية من حيث الظروف المكانية والزمنية، والأدوات نفسها، والإستعانة بنفس فريق العمل المساعد الذي شارك في الإختيارات القبلية.

6- الأساليب الاحصائية:

قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيا وذلك باستخدام الحقيبة الإحصائية الجاهزة (SPSS.V19) ، إذ تم استعمال القوانين الآتية:

- النسب المئوية.
- الوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- معامل الإرتباط بيرسون لحساب ثبات الإستبيان.
- معادلة كوبر، نسبة الإتفاق = $\frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق+عدد الاختلاف مرات}} \times 100$
- معادلة نسبة التطور.
- إختباري (T.test) للعينات المستقلة وغير المستقلة (المترابطة).

7-متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

المتغير المستقل: يعرف وجيه محجوب (2004) المتغير المستقل بأنه المتغير الذي يتناوله الباحث بالتغيير للتحقق من علاقته بالمتغير التابع، ومعناه، السبب أو الأثر (وجيه محجوب، 2004،ص308).

وعليه فالمتغير المستقل في بحثنا هذا هو البرنامج الرياضي التربوي.

المتغير التابع: عرف محجوب (2004) المتغير التابع بأنه المتغير الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل(محجوب، 2004، ص308).

وعليه فالمتغيرات التابعة في بحثنا هذا هي :

- التحصيل الدراسي .
- الذكاء الوجداني.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها

1- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

1-1-عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي ".**

جدول رقم (23)

يبين دلالة الفروق بين الإختبارين(القبلي والبعدي) في متغير التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية.

	القياس القبلي		القياس البعدي				
المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة
التحصيل	10.52	1.05	15.59	0.92	21	39.39	0.000

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

جدول رقم (24)

يبين دلالة الفروق بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل الدراسي لدى المجموعة الضابطة.

	القياس القبلي		القياس البعدي				
المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة
التحصيل	10.02	0.94	14.84	0.96	21	24.56	0.012

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

يتبين من الجدول رقم (23) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل لدى المجموعة التجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح الإختبار البعدي حيث أظهرت نتائج المجموعة التجريبية بأن قيمة (T) بلغت (39.39)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي.

ويتبين من الجدول رقم (24) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص متغير التحصيل عن وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح الإختبار البعدي حيث أظهرت نتائج المجموعة الضابطة بأن قيمة (T) بلغت (24.56)، عند درجة

حرية (21) ومستوى دلالة (0.012)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي.

1-1-1-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي ".**

حيث يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (23) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين (القبلي والبعدي)في متغير التحصيل لدى المجموعة التجريبية، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغيرالتحصيل ولصالح الإختبار البعدي، مما يدل على تطور مستوى التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال مدة تنفيذ التجربة.

ويعزو الباحث هذه الفروق بين نتائج الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي إلى طبيعة البرنامج الرياضي التربوي من خلال ما يلي:

1- العمل بتبادل الأدوار والدور الأساسي الذي يمنحه البرنامج المقترح للطالب كطريقة في العملية التعليمية فهو جديد في أسلوب تطبيقه وهوالذي يعتمد على الطالب في تقويم أداء زميله من خلال إتصال المدرس مع الطالب (المراقب أو الملاحظ) فقط باستخدامه ورقة المعيار،"كما أن هذا البرنامج الرياضي التربوي المقترح المبني على أسس وقواعد الأسلوب التبادلي يؤدي إلى خلق الواقع الذي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب في النواحي النفسية جميعها (الإجتماعية والبدنية والمهارية والذهنية والوجدانية) من خلال الدور المتبادل للطلبة في تصحيح الأخطاء وتقديم الملاحظات لبعضهم البعض، حيث أن عملية التكرار للأداء المصحوبة بالملاحظة والتصحيح للأخطاء والتغذية الراجعة المباشرة والمستمرة التي تحدث من قبل الطلاب لبعضهم البعض في هذا البرنامج والمقدمة من قبل الطالب الملاحظ الذي يقوم بعملية الملاحظة إلى ما يقوم به الطالب المؤدي من عمل، كلها عوامل من شأنها أن تأثرتأثيرا فعالا في تنمية التحصيل من خلال تحسين مستوى التعلم والأداء المهاري للحركة.

وتؤكد عفاف عبد الكريم (1994)، على أن نتائج الإنجاز الفردي تكون واضحة من خلال العملية التطبيقية لهذا الأسلوب، ففي هذا الأسلوب يمنح قرارات أكثر للطالب، وذلك من خلال التغذية الراجعة وقرارات التقويم التي تساعد الطلبة على التعرف بسرعة عن أخطائهم حيث كلما تعرف المتعلم على أخطائه كلما تكون فرصته أكثر للأداء الصحيح (عفاف عبد الكريم، 1994، ص214).

ويعتبر الباحث أن هذه القرارات التي يمنحها هذا البرنامج المقترح من خلال هذه التغذية الراجعة من أهم المتطلبات الأساسية في عملية التعلم وإتقان المهارات الحركية، وأن

المعلومات التي يتزود بها الطالب من طرف زميله عند أدائه للمهارات الرياضية يعد من أكثر المتغيرات أهمية في عملية التعلم، وكان ذلك بمثابة دافع قوي أدى إلى بذل مزيد من الجهد في اتخاذ أكبر عدد ممكن من الواجبات الحركية بنجاح وتحقيق مستوى أفضل في عملية الأداء والتحصيل بصفة عامة.

ويضيف الديب (2006) إلى أن إستراتيجية تعليم الأقران أكثر الإستراتيجيات فعالية حيث أنها تساعد التلاميذ على التعلم وتؤثر بدرجة أكثر من المعلم في زملاء الفصل في المجال الأكاديمي والسلوكي، وتعتبر ذات كفاءة عالية البناء، وهي مصممة من قبل المعلمين لتحقيق أهداف إجتماعية وأكاديمية وانفعالية، وأن هذه الإستراتيجية نوع من التعلم التشاركي، يقوم فيه جماعات من التلاميذ في نفس العمر، بتعليم الواحد منهم الآخر تعليما خاصا (الديب، 2006، ص125).

ويتفق هذا مع نتائج دراسة عبد المجيد نزار بن علي ياسين (2011) بعنوان "إستخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تدريس التربية الفنية وعلاقتها ببعض المخرجات التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة" وكانت من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهو مايتفق أيضا مع نتائج دراسة عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود (2001) بعنوان "تأثير إستخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على بعض جوانب التطور لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض" وكان من بين النتائج المتوصل إليها في الدراسة أن أسلوب التعلم التبادلي له تأثير إيجابي على جوانب التطور البدني والمهاري والمعرفي والوجداني للفرد.

2- التغذية الراجعة: حيث يرى الباحث أن تقديم التغذية الراجعة الآنية والتي تأتي نتيجة الملاحظة، هي أحد الأسباب الرئيسية التي ساهمت في تطوير وتنمية مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية، فتوقيتها وأسلوبها الذي توفره هو العامل الأكبر في هذاالتطور، فللتغذية الراجعة أفضلية في زيادة درجة تفاعل المتعلمين فضلا عن زيادة وقت التطبيق للمهارة المقصودة ومرات تكرارها، فيزداد رسوخ النواحي الفنية الهامة للأداء في أذهان المتعلمين، إذ أن السماح بفرص التطبيق هو أحد العوامل المهمة في آلية تطور المهارة لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال أبجديات التعلم وأساسياته، فالفرص تعني التكرار، وإذا اقترن التكرار بالتصحيح فهو واحد من أفضل الطرق لزيادة إتقان التعلم.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث العلمية، كالدراسة التي قامت بها الأمريكية (براون) (1949) حول التعرف على أثر تأجيل النتائج أو الإسراع في ذلك أو تحويل النتائج وتقديمها بشكل تفصيلي، وتبين لها أن تأخير النتائج يعوق التعلم، ويضعف من أداء الفرد(Biggs.M.L.Hunt M.1962.p13-14)).

ويتفق هذا أيضا مع ما توصل إليه بيلوديو (1969) في نتائج دراسته بعنوان "أثر تحويل النتائج واختزال الخطأ أو زيادته بالنسبة لنتائج المفحوصين"، وتبين من النتائج بأن عملية اختزال الخطأ أدى إلى سوء أداء المفحوصين وإلى إعاقة عملية التعلم .(Billodeau.E.A.1969.p104)

ويتفق هذا مع ما أشار إليه يعرب خيون (2002) في دراسته حيث أشار إلى "أن التغذية الراجعة هي أحد أهم العوامل التي تحدد تعلم المهارة الحركية وتطور وتحسن الأداء الحركي" (يعرب خيون، 2002، ص91).

3- القرارات التنظيمية للدرس، بحيث يرى الباحث أن تقسم الطلبة إلى أزواج يتبادلون الأدوار فيما بينهم من حيث التعلم والتعليم بالإعتماد على ورقة الواجب، وبالتغذية الراجعة المباشرة التي يعطيها المدرس للقائم بالتعليم حصراً، من شأنه أن يعمل على سرعة تصحيح الأخطاء للطالب أو الطالب المؤدي، إلى جانب ذلك تثبيت الأداء الصحيح في ذهن الطالب الملاحظ، فيتخذ قرارات مرحلة ما بعد التدريس، ولهذا فإن التغذية الراجعة المستمرة من قبل الطالب الملاحظ أثناء قيام الطالب المؤدي بتنفيذ الواجبات الحركية ساهمت بشكل واضح في تنمية التحصيل لدى المجموعة التجريبية من خلال تحسن الأداء لديهم، وأكسبتهم الثقة بأنفسهم من خلال معرفتهم لإنجاز كل أداء يقومون به مباشرة وفي حينه.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها الول وجوندلي (1937) في مجال التغذية الراجعة في مجال النشاط الرياضي التربوي وفي تعلم المهارات الحركية، حيث تبين من نتائجها أن أفراد المجموعة الذين لم يخبروا بنتائجهم قد فشلوا في إحراز أي تحسن في الأداء مع الإحساس بالملل من العمل، أما الأفراد الذين أخبروا بنتائجهم فقد تحسن مستوى الأداء لديهم وعندما تتوقف التغذية الراجعة فإن مستوى الأداء يتدهور(أبو حطب وصادق، 1980، ص439).

ويؤكد (محجوب (2000) على أن جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ومن مصادر مختلفة سواء كانت داخلية أم خارجية قبل، أو أثناء، أو بعد الأداء الحركي، الهدف منها تعديل الإستجابات الحركية وصولا إلى الإستجابات المثلى، هي أحد الشروط الأساسية لعملية التعلم (محجوب وجيه، 2000، ص85).

حيث يرى الباحث أن هذا البرنامج المقترح أعطي دورا أساسيا في العملية التعليمية، إذ أعطي للطالب فرصة لتقويم أداء زميله من خلال اتصال المؤدي والمراقب بالمدرس مما وفر فرص متكافئة لكل الطلاب في الأداء وعملية التعزيز، وتصحيح الأخطاء، من خلال التغذية الراجعة التي ساعدت على إرشاد المتعلم حول الحركة أو الإنجاز قبل، أو خلال، أو بعد الأداء، وتعد أحد المحاور المهمة المساعدة على عملية التعلم،كما أن هذا البرنامج المقترح هيأ للمتعلم دورا رئيسيا في عملية التعلم من خلال تفاعله مع زميله والمدرس مباشرة وفق واجبات معدة سابقا وباستخدام التغذية الراجعة المباشرة، وأن هذا البرنامج

المقترح أيضا وفر فرص متكررة للتدريب على الواجب مع شخص يقوم بشكل خاص بعملية المراقبة.

4- العمل بتبادل الأدوار بين أفراد المجموعات، الذي أتاح الوقت الكافي لتعلم المهارات الرياضية المستهدفة في كل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة، وأعطى الفرصة لجميع أفراد المجموعة التجريبية بالمشاركة وتوجيه التساؤلات، وإجراء الحوار والنقاش مع بعضهم البعض، وبينهم وبين المدرس أيضا، كلها عوامل أسهمت في تنمية مهارات التفكير لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تُعد أحد العوامل المهمة في تطوير وتحسين عملية التعلم، والشعور بالإستقلالية أثناء الأداء، وهذا ما أدى إلى التحكم في مختلف المهارات الرياضية المدروسة وتطوير الأداء الحركي والمهاري لأفراد المجموعة التجريبية والتطور في مستوى التحصيل.

. 5-التعاون والتفاعل بين أعضاء المجموعة في العمل الذي جعل أفراد المجموعة التجريبية يتعلمون ويمارسون مهامهم المسندة إليهم ضمن مجموعات ثنائية في سياق اجتماعي تعاوني، مما زاد من ثقتهم بأنفسهم، وزاد من دافعيتهم نحو عملية التعلم والتحصيل، وتولّد لديهم الحماس، وبث روح التنافس، وهو ما ساعدهم على تقديم استراتيجيات وحلول متعددة لتعلم المهارات الرياضية المدرجة ضمن مختلف المواقف التعليمية المطبقة.

6- الملاحظة والتقويم والتغذية الراجعة المتبادلة بين الطلاب: إذ أن الطالب يعد بمثابة معلم لزميله وبذلك أتيحت فرصة لتكوين خبرة مثالية للطالب، لكي يعمل مع زميله بحيث يكون مرة مؤديا للمهارة وفى المرة الأخرى يكون ملاحظا لأداء زميله لنفس المهارة، لذا فهو يلعب دورا هاما في ارسال واستقبال لعبارات هذه التغذية الراجعة المختلفة حول المهام الأدائية والحركية للمهارة المطلوبة.

7- حرية أخذ القرارات المناسبة من خلال استخدامهم للتغذية الراجعة:حيث يرى الباحث أن نتائج الإنجاز الفردي التي كانت واضحة من خلال العملية التطبيقية، إذ أن طبيعة هذا البرنامج الرياضي التربوي المقترح يعتمد فيه كل طالب (ملاحظ) على نفسه في توجيه زميله (المؤدي) وبهذا يكتسب خبرات في تعلم المهارة وتطوير عملية التحصيل، كما أن الطالب المؤدي وعن طريق التكرار والتوجيه من قبل زميله سوف تتطور لديه أيضا المهارات التي تعلمها وتتطور لديه عملية التحصيل.

ففي هذا البرنامج الرياضي التربوي المقترح يستطيع الطلبة من أخذ القرارات المناسبة، حيث يمكنهم ذلك من استخدام التغذية الراجعة بصورة سريعة، كما أن نتائج الإنجاز الفردي تكون واضحة من خلال العملية التطبيقية لأنه كلما عرف المتعلم بسرعة كيف يؤدي، تكون فرصته أكثر للأداء الصحيح.

ويتفق هذا مع دراسة عفاف عبد الكريم (1994) حيث أوضحت أن هذا الأسلوب (التعلم بتبادل الأدوار) في التعليم هام وذو فائدة في المراحل الأولى من تعلم المهارة، حيث أن

الطلاب يحتاجون إلى التعرف على النقاط الهامة بعد كل محاولة لتساعدهم على تصحيح أدائهم الفني، فهذا الأسلوب يعتبر بمثابة توفير معلم لكل طالب، مما يساهم في تحسين عملية التعلم (عفاف عبد الكريم، 1994، ص198).

وهذا ما تؤكده وتستند إليه طريقة التدريس التبادلي بما تنطوي عليه من أنشطة تعليمية تعزز الدور الإيجابي للمتعلم، حيث يعمل من خلالها على الإشتراك في تنظيم تعلّمه وزيادة حيويته وإثارة دافعيتّه بما يقوم به من استجابات وتغذية راجعة فورية، يمر فيها من جراء ما ينتج من أفكار يتم تعديلها وإثراؤها من زملائه أو من المدرس فور ظهور الإستجابة، الأمر الذي يساعد المتعلمين على إدراك الاتجاه الصحيح نحو المعرفة الجديدة وتمثيلها داخل بنيتهم المعرفية، وزيادة فاعلية تحصيلها واستيعابها؛ الأمر الذي ينعكس على زيادة التحصيل الدراسي على نحو إيجابي.

وهذه النتيجة تتفق مع كل من نتائج:

-دراسة الدبس، هناء (2009) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة والتي توصلت في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.0) في التحصيل لدى تلاميذ الصف الحادي عشر الأدبي، تعزى لطريقة التدريس التبادلي.

-دراسة العصيل (2009) بعنوان الدراسة: أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالب الصف الأول الثانوي في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم التي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالب الصف الأول الثانوي في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم والتي توصلت إلى أن أسلوب التعلم التعاوني حقق أعلى مستوى عند تعليم مهارات التمرير والإستلام والتصويب في كرة اليد كما حقق كل من أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي معاً أعلى نتائج في مهارات التمرير الطويل والتنطيط وكذلك مستوى التحصيل المعرفي.

دراسة أمير صبرى بدير (2005) بعنوان الدراسة: "فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي على التحصيل المهاري والمعرفي لبعض مهارات كرة اليد لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية".والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي على التحصيل المهاري والمعرفي لبعض مهارات كرة اليد لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية حيث توصلت في نتائجها إلى أن أسلوب التعلم التعاوني حقق أعلى مستوى عند تعليم مهارات التمرير والإستلام والتصويب في كرة اليد كما حقق كل من أسلوب التعلم التعاوني والتبادلي معاً أعلى نتائج في مهارات التمرير الطويل والتنطيط وكذلك مستوى التحصيل المعرفي.

-دراسة عبد الحميد بن أحمد بن محمد المسعود (2001) بعنوان تأثير استخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على بعض جوانب التطور لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على كل من جوانب التطور البدني، والمهاري، والمعرفي، والوجداني لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض.

حيث دلت النتائج على أن أسلوب التعلم التبادلي له تأثير إيجابي على جوانب التطور البدني والمهاري والمعرفي والوجداني للفرد.

وخلاصة ما تقدم يمكننا القول بأن هذه النتيجة منطقية، إذ أن إعطاء التغذية الراجعة المستمرة والمتبادلة من طرف الطلاب لبعضهم البعض وتأدية المهام المسندة للطلاب في جو مشابه للمسار الحركي للمهارة المطلوبة في التحصيل النهائي من جهة، ومن جهة أخرى التفاعل الإيجابي مع حجم المعلومات المعطاة لهم بأسس علمية صحيحة وتمتع الطالب بقدر معين من حريته باتخاذ القرارات،كلها عوامل من شأنها أن تحقق التقدم والتفوق.

مما سبق فإن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (القبلي والبعدي) في متغيرالتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي، يرجع للبرنامج الرياضي التربوي المقترح، وبالتالي تحقق الفرضية الأولى.

أما عن النتائج المعروضة في الجدول رقم (24) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج الإختبارين (القبلي والبعدي) فيما يخص مستوى التحصيل ولصالح الإختبار البعدي، مما يدل على تطور مستوى التحصيل لدى تلاميذ المجموعة الضابطة أيضا خلال مدة تنفيذ التجربة.

فيعزو الباحث هذه النتيجة وسبب تفوق الإختبار البعدي إلى أن البرنامج المتبع بالأسلوب المعتاد (التقليدي) قد ساهم أيضا في تطوير مستوى التحصيل.

حيث يؤكد موستن على أن كل الأساليب تعبر عن نظرية في العلاقات بين المعلم والتلميذ والواجبات التي يقومون بها وتأثيرها في التلميذ، ولأن كل أسلوب من الأساليب التدريسية له دور في إتمام نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المطلوبة، بالإضافة إلى دور التغذية الراجعة التي كان لها الدور الكبير في عملية التعلم والتي كانت تعطى للتلاميذ بصورة مستمرة من قبل المعلم (موستن وأشوورث، 1991، ص65).

ويضيف موستن وشورت (2007) أن "كل أسلوب من الأساليب عند استخدامه خلال فترة معينة من الوقت فإنه يؤدي إلى الوصول وبلوغ مجموعة معينة من الأهداف" (لمياء، 2007، ص317).

ويرى الباحث أيضا أن سبب هذا التقدم الذي حققته المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية

(الشرح وأداء النموذج) يكمن فيما يلي:

-جدوى هذه الطريقة التي تعتمد على الشرح اللفظي للمهارات المتعلمة وأداء نموذج لها من خلال المدرس أو أحد الطلاب المتميزين ثم التدريب على المهارة من قبل الطلاب ثم التصحيح للأخطاء من طرف المدرس للمتعلمين.

-إستخدام التمرينات المناسبة للنشاط وانتظام العينة في التطبيق واستمرارها للتدريبات من شأنه أن يساعد على التطور والتحسن للأداء الحركي والمهاري في مختلف أنواع الأنشطة البدنية والرياضية التربوية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من محمد الشيخ وياسين صادق (1969) ومحمد حسن علاوي (1986) ونادر عبد السلام العمامري (1983)، حيث يشيرون إلى أن التدريب يعمل على تحسين الصفات البدنية ومستوى الأداء المهاري على حد سواء (العمامري، 1983، ص201).

-أهمية العرض للنموذج الحي للمهارات قد يتيح أيضا للتلاميذ فهما وإدراكا واستيعابا لطبيعة الحركات والمهارات.

-فضلا عن إدخال بعض التمرينات الخاصة والمعتمدة على التكرارات، وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة في اكتساب الأداء الفني ودقته للمهارات وتطويرها.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه عادل فاضل علي (2001) حيث يذكر أن التكرارات الكثيرة التي يمارسها المتعلم في أثناء التطبيق العملي تساعد على إكتساب التعلم (عادل فاضل علي، 2001، ص95).

إضافة إلى ذلك فإن تطور المجموعتين التجريبيتين جاء نتيجة الإستخدام الصحيح للأدوات والأجهزة المستخدمة في درس التربية الرياضية وذات العلاقة بمتغيرات البحث الموضوعة، وهذا ما تاكده عنايات (1998) حول ذلك، بأن استخدام التلاميذ للأجهزة والأدوات في كل أسلوب من أساليب الأداء له أهمية كبرى في عملية التعلم (عنايات، 1998، ص241).

1-2-عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير الذكاء الوجداني في المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي ".**

جدول رقم (25)

يبين دلالة الفروق بين الإختبارين(القبلي و البعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية.

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي					
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدرجة الإحصائية	م الدلالة

الوعي الذاتي	26.18	5.42	33.68	5.34	21	9.78	0.000	دال
تنظيم الإنفعالات	36.27	8.48	58.68	8.67	21	18.93	0.000	دال
إدارة الإنفعالات	27.90	4.84	51.40	5.94	21	43.70	0.000	دال
التعاطف	24.54	4.36	43.72	5.58	21	42.24	0.000	دال
التواصل الإجتماعي	24.00	3.15	33.77	4.67	21	19.86	0.000	دال
المقياس ككل	138.90	13.38	221.27	14.08	21	50.95	0.000	دال

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

- يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (25) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في كل من المعرفة الإنفعالية (الوعي بالذات) ، تنظيم الإنفعالات، إدارة الإنفعالات، التعاطف، والتواصل الإجتماعي، والدرجة الكلية للمقياس، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية ولصالح الإختبار البعدي.

حيث بلغت قيمة (T) في بعد المعرفة الإنفعالية (الوعي الذاتي) (9.78)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح القياس البعدي، وفي بعد تنظيم الإنفعالات، بلغت قيمة (T) (18.93)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، وفي ما يخص بعد إدارة الإنفعالات، بلغت قيمة (T) (43.71)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، وبلغت قيمة (T)في بعد التعاطف (42.24)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، وفي بعد التواصل الإجتماعي بلغت قيمة (T) (19.86)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، أما فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، فبلغت قيمة (T) (50.95)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي .

جدول رقم(26)

يبين دلالة الفروق بين الإختبارين (القبلي و البعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة الضابطة.

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي					
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدرجة الإحصائية	مستوى الدلالة

المعرفة الإنفعالية	25.95	5.37	25.63	5.42	21	1.32	0.200	غير دال
تنظيم الإنفعالات	34.63	6.97	34.86	6.87	21	1.41	0.171	غير دال
إدارة الإنفعالات	28.27	4.88	28.40	5.01	21	0.76	0.451	غير دال
التعاطف	25.50	3.81	25.86	4.22	21	0.83	0.412	غير دال
التواصل الإجتماعي	23.09	3.58	23.31	3.95	21	1.22	0.234	غير دال
المقياس ككل	137.09	11.54	138.22	12.45	21	1.60	0.123	غير دال

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

- يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (26) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين(القبلي والبعدي)في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة الضابطة في كل من المعرفة الإنفعالية (العي بالذات) ، تنظيم الإنفعالات، إدارة الإنفعالات، التعاطف، التواصل الإجتماعي، والدرجة الكلية للمقياس، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمجموعة الضابطة.

حيث بلغت قيمة (T) في بعد المعرفة الإنفعالية (الوعي الذاتي) (1.32)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.200)، أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفرق غير دال، وفي بعد تنظيم الإنفعالات، بلغت قيمة (T) (1.41)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.171)، أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفرق غير دال، و فيما يخص إدارة الإنفعالات، بلغت قيمة (T)(0.76)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.451)، أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفرق غير دال وبلغت قيمة (T) في بعد التعاطف (0.83)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.412)، أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفرق غيردال وفيما يخص التواصل الإجتماعي بلغت قيمة (T) (1.22)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.234)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق غير دال أما فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني فبلغت قيمة (ف) (1.60)، عند درجة حرية (21) ومستوى دلالة (0.123)، أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفرق غيردال .

1-2-1-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير الذكاء الوجداني في المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي ".**

حيث يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (19) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين(القبلي والبعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج لإختبارين (القبلي و البعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية ولصالح الإختبار البعدي، مما يدل على تطور مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال مدة تنفيذ التجربة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة وسبب تفوق الإختبار البعدي إلى أن البرنامج المقترح قد ساهم في تطوير مستوى الذكاء الوجداني وتنميته وذلك من خلال مايلي:

1-العمل الثنائي بتبادل الأدوار لكل من (القرين المعلم أو الملاحظ) (والقرين المؤدي) ، وما يقومان به من اتخاذ مختلف أنواع القرارات الموجهة، فطبيعة البرنامج المقترح المبني على استراتيجية الأسلوب التبادلي تجعل التلميذ يتحكم في ذاته وفي انفعالاته من خلال نظرته لزميله وقرينه في العمل فيصبح التلميذ ينظر لنفسه بنظرة الأخر إليه وهذا ما يجعله يعي ذاته كشيء خارج عنه فيصبح الأخر هو الوسيط الذي يجعله يموضع ذاته، وهكذا يكون الآخر هو الوجود الأساسي الذي يتركه يجعل من ذاته موضوعا للوعي، يقول (سارتر) "أن الآخر هو الذي يجعلني أعي ذاتي، فحين أكون لوحدي لا أفكر فيها، لكن بمجرد أن أرفع بصري فأرى الآخر ينظر الي أخجل من نفسي، لأني أصبحت أنظر إلى نفسي بنظرة الآخر إلي.

ومن هنا يمكن أن نشير الى دور كل من القرين المؤدي والقرين الملاحظ في فهم، ومناقشة المهام المسندة إليهم وعملية توظيف المعارف، والقدرات التي يحملها كل طالب، والمناقشة، والحوار، وقراءة الإنفعلات الغير،كلها عوامل مهمة يوفرها هذا البرنامج في نفوس التلاميذ لإكسابهم مهارات التحكم في انفعالاتهم،كما أن عمليتي الحوار والمناقشة اللتان جعلتا الطالب المتعلم **يجد** سهولة في تلقي المعلومات من قبل قرينه ولا ينحرج ولا يشعر بالخجل أمامه في توجيه ملاحظاته والتواصل معه، وكذلك التقييم الذاتي الذي يقوم به التلميذ لذاته عبر هذا النقاش هو عملية مهمة جدا في إكتسابه لمهارة الوعي الذاتي والتحكم في انفعالاته، حيث يشير تفسير علاقة الإرتباط بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس في ضوء ما أشارت إليه النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني والثقة بالنفس، أن الثقة بالنفس مهارة أساسية تندرج ضمن بعد الوعي الذاتي(Goleman 1995. p45).

2- إشباع الحاجات: حيث يرى الباحث أن هذا البرنامج المقترح أكسب حاجة الطالب الأساسية التي يعمل على إشباعها في مختلف المواقف التعليمية التي تواجهه كخلق التوازن بين الواجبات والرغبات، والأهداف المطلوبة منه، وذلك من خلال عملية التكرار، والتأثير، وعملية التقييم، والملاحظة، والتغذية الراجعة التي اكتسبها الطلاب من طرف بعضهم البعض، وهذا ما أدى إلى وجود قدرة تعمل على توجيه المشاعر والأفكار نحو خلق هذا التوازن .

3-القدرة على التعامل مع المشكلات: وذلك من خلال عملية التقييم والملاحظة التي يتبعها كل من "الطالب المؤدي والطالب المؤدى" في عملية التعلم، حيث أن الوصول لتحقيق الأهدف وإداراتها يعني القدرة على التعامل مع المشكلات ومن ثم القدرة على التطوير، وتعزيز الثقة بالنفس ومن ثم إتقان فن التركيز في عملية التفكير بصورة صحيحة لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف والقدرة على اكتساب الآخرين وإقامة العلاقة الصحيحة معهم، وهذا ما أدى بأفراد المجموعة التجريبية إلى القدرة على إحكام سيطرتهم على مشاعرهم، وردود أفعالهم السلبية وإدارة انفعالاتهم والتحكم فيها وضبطها بشكل جيد.

وهذا يتفق مع ما تشير إليه دراسة الجابري (2011) حيث تؤكد على أنه يمكن للفرد ان يتعرف على جوانب القوة والضعف ويتعرف على ذاته من خلال السلوك الذي يمارسه من حيث

التكرار والتأثير بغرض الوصول إلى التقييم السليم لنفسهً ليكون على درأية بخصائص شخصيته ومشاعره، أي بمعنى معرفة نقاط قوته

وضعفه، ومن ثمة تأجيل الإحساس بإشباع النفس وأرضائها.فمن خلال تبادل المهام والأدوار وعمل التلميذ كملاحظ لما يقوم به قرينه يجعله يعمل دائما على تغيير الاشياء الخارجية التي يريد أن يرى ذاته تتحقق بشكل موضوعي، ويمكن ذلك من خلال التفكير فيما يراه ويتصوره وامكانية تجسيده (الجابري، 2011، ص30).

4- المناقشات والحوارات التي يتبعها المدرس مع طلابه، وكذلك المحادثة التي يتبعها الطالب (المعلم أو المؤدي) مع التلميذ (المؤدى أوالملاحظ) من جهة، ومن جهة اخرى عملية تبادل الأدوار والتغذية الراجعة التي من خلالها تتم عملية اتخاذ القرارات الصحيحة وإصلاح الأخطاء ،الأمر الذي أدى إلى تقليل النواحي الإنفعالية والعصبية، وتنشيط الجانب التفاعلي بين الطلاب المتعلمين وهو ما انعكس بصورة إيجابية على تنمية مستوى الذكاء الوجداني من خلال زيادة الوعي الذاتي وتنظيم الإنفعالات والتعاطف والتواصل الإجتماعي فيما بين أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي المقترح.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والبحوث العلميةكدراسة (Osthusen M.All Griesel J)(1992) بعنوان "تاثير أساليب التدريس (العرض التوضيحي توجيه الأقران، التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية في المدارس العليا، حيث توصلت هذه الدراسة في نتائجها إلى أن أسلوب توجيه الأقران ذو تأثير إيجابي على الجانب الإنفعالي والوجداني للتلميذ.

5- إكتساب التلاميذ لخبرات التركيز من خلال تطبيق انتباههم نحو المثيرات المرتبطة بالموقف التعليمي مثل إدراكهم لتحركات بعضهم البعض، وإدراكهم المساحات المناسبة)، والإحتفاظ بالإنتباه والتركيز نحوها، الأمر الذي من شأنه أن ينمي لديهم مستوى الذكاء الوجداني من خلال القدرة على معرفة انفعالاتهم والوعي بها والقدرة على التحكم فيها وتنظيمها.

وتشير بعض الدراسات إلى أن قدرة التلاميذ على تركيز الإنتباه للمثيرات المرتبطة بالبيئة التعلمية مقابل عزل أنفسهم عن المثيرات غير المرتبطة يعتبر هاما لنجاح الأداء weinderg and (Gould 2007p127).

6- أسس وقواعد استراتيجية الأسلوب التبادلي التي تضمنها البرنامج المقترح والتي مكنت الطلبة من تركيز انتباههم وعدم تشتته، وانشغاهم في الواجبات المسندة إليهم، حيث أسهم ذلك بشكل واضح في تنمية ذكائهم الوجداني من خلال تنمية وتطوير ثقتهم بأنفسهم على أساس انها تدل على الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدرته على مواجهة الأمور المختلفة، إذ ان خذه الثقة تنمو من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والإستفادة من مخزون الخبرات، الأمر الذي يسهم في تنمية الذات والوعي بها.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه عسكر علي (2000) في دراسته على أن الفرد الواثق من نفسه هو الفرد الذي يستطيع أن يضبط نفسه ويتحكم فيها ويعبر عن ذاته و يلبي جل احتياجاته مع احترام الآخرين (عسكر علي 2000، ص157).

وهو ما يتفق أيضا مع ما أشار إليه (الجسماني ويحي 1988) حيث أكد أن الثقة بالنفس هي إحساس الفرد بحقيقة كيانه وإدراكه لواقع قدراته، والتطلع إلى تحقيق طموحاته، وحسن التوافق النفسي وما ينشأ عنه من توافق اجتماعي ينعكس على عمله وأدائه وسلوكه (الجسماني ويحي، 1988، ص143).

7-الأحاديث الإيجابية مع الذات أثناء الملاحظة التي يقوم بها التلميذ الملاحظ مع قرينه أثناء قيامه بالواجب الحركي، والتي يعتبرها الباحث من الإستراتيجيات المعرفية والهامة في برامج التدريب المختلفة وفي البرنامج الرياضي التربوي المعد من طرف الباحث، فهي تساعد الطلاب على تكوين تعبيرات وأحاديث ذاتية موجبة بدلا من تعبيرات وأحاديث الذات السلبية وغير التوافقية التي تسهم في حدوث الكثير من المشكلات والإضطرابات الإنفعالية لدى الطلاب.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه حسيب (2007) حيث أكد على أن أحاديث الذات تسهم بدور فعال في تحديد وإدارة سلوك التلاميذ وانفعالاتهم وزيادة مستوى الثقة بالنفس وخفض الأفكار والمشاعر السلبية (حسيب 2007، ص215).

8- التغذية الراجعة التي أكسبت الطلاب خبرات التواصل الإجتماعي حيث استطاعوا أن ينشئوا علاقات إيجابية مع بعضهم، وأن طبيعة العمل الزوجي أو التبادلي اسهمت بشكل واضح في تنمية الذكاء الوجداني لدى افراد المجموعة التجريبية من خلال روح التعاون والتواصل الإجتماعي فيما بينهم أثناء تأديتهم للواجب الحركي،كما أن إدراك الطالب لكفايته ومهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة،كلها عوامل ساعدت الطلاب على كيفية إنشاء علاقات إيجابية مع بعضهم البعض، مما أدى إلى تنمية الثقة بالنفس والتعبير عنها بثقة، والالتزام باحتياجات ورغبات وقيمة واحترام بعضهم البعض في الوقت نفسه، ومن جهة أخرى ومع المزيد من التغذية الراجعة المباشرة من الزميل الملاحظ سمح بإنشاء علاقات اجتماعية إيجابية، نذكر منها تحديدا (الأخذ والعطاء مع الزميل بالدرجة الأولى، وتقبل النصح والرأي الأخر، والصبر، والتسامح، وانتظار الأدوار، والتعاون والإحترام المتبادل.

ويرى الباحث أن طبيعة البرنامج المقترح وفرت للطالب الشعور بالنجاح وعززت لديه الناحيتين الوجدانية والإجتماعية وزادت من الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أن طبيعة هذا البرنامج ساعدت أيضا على عملية التحفيز والإنتباه لدى الطلبة في معرفتهم لأنفسهم ومعرفتهم للآخرين، وزودهم بالوسئل اللازمة بالتفكير، وضبط النفس، والتحكم فيها، وكيفية تنظيم انفعالاتهم، وإدارتها، وكذلك أكسبهم مهارات التعاطف، والتفاعل، والتواصل الإجتماعي مع بعضهم البعض،وذلك من خلال الأدوار والمهام المسندة إليه، وهذه كلها عوامل ومؤشرات من شأنها أن تسهم في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من:

دراسة ثناء مليجي (1995) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام فاعلية اسلوب تدريس الأقران في تنمية الإتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا والتي توصلت إلى فاعلية اسلوب التدريس التبادلي في إكساب الطلاب مهارات عقلية وعملية ومهارات تدريسية وخفض قلق التدريس لديهم.

دراسة حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل (2008) بعنوان الدراسة: "فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية".مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير,جامعة الإسكندرية"2008 التي هدفت إلى التعرف على فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني والتي توصلت إلى أن إستراتيجية ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة، وإستراتيجة الأسئلة الذاتية، وإستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة درويش (1999) بعنوان الدراسة: فعالية استخدام إستراتيجية التعلم بالأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم بالأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة حيث توصلت إلى أن إتباع إستراتيجية التعلم بالأقران كان له أثر إيجابي في رفع مطالبات في ستوى آداء طالبات المجموعة التجريبية عن مستوى آداء المجموعة الضابطة في صياغة الأهداف التعليمية،كما أشارت لدراسة إلى شيوع روح التعاون، والحماس والتفاعل بين الطالبات اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية التعلم بالأقران.

دراسة أوستوزن وجريزل Osthuzen M.all J . 1992 (1992) بعنوان "تأثير استخدام أساليب التدريس (العرض التوضيحي، توجيه الأقران التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية بنين في المدارس العليا" والتي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام أساليب التدريس (العرض التوضيحي، توجيه الأقران، التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية بنين في المدارس العليا حيث توصلت إلى أن أسلوب توجيه الأقران ذو تأثير في المجال الوجداني .

مما سبق فإن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (القبلي و البعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي، يرجع للبرنامج الرياضي التربوي المقترح، وبالتالي تحقق الفرضية الثانية.

أما ما يتضح لنا من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (20) الذي يبين دلالة الفروق بين الإختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين نتائج الإختبارين القبلي والبعدي في ما يخص مستوى الذكاء الوجداني، مما يدل على عدم تطور مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة الضابطة خلال مدة تنفيذ التجربة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة وسبب عدم تفوق الإختبار البعدي إلى ان البرنامج المتبع بالأسلوب (المعتاد) لم يساهم في تطوير مستوى الذكاء الوجداني وتنميته، كون أن هذا الأسلوب لايراعى الفروق الفردية في قابليات الطلاب ولايعطي الفرص الكافية في مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات ولايطور أيضا الجوانب الإجتماعية بين الطلاب.

1-3-عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص الفرضية على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في متغير التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".**

جدول رقم(27)

يبين دلالة الفروق بين نتائج المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير التحصيل الدراسي في الإختبار البعدي.

المتغير	المجموعة الضابط		المجموعة التجريب				
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	الدرجة الإحصائية	الدلالة
التحصيل	14.84	0.96	15.59	0.92	0.263	42	0.012	دال لصالح المجموعة التجريبية

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

يبين الجدول رقم (27) يبين نتائج دلالة الفروق بين نتائج المجموعتين(التجريبية والضابطة)في متغير التحصيل في الإختبار البعدي، حيث أظهرت النتائج بأن قيمة (T) بلغت (0.263)، عند درجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.012)، أقل من(0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح المجموعة التجريبية.

1-3-1-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في متغير التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية".**

حيث يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (27) الذي يبين دلالة الفروق بين نتائج المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير التحصيل في الإختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير التحصيل في الإختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية خلال مدة تنفيذ التجربة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج المقترح وذلك من خلال مايلي:

1- عملية التبادل للأدوار في العمل، التي كانت تحدث بين كل من "الطالب المؤدى" و"الطالب المؤدي" والتي شجعت الطلاب على التنافس فيما بينهم، مما أدى بهم إلى إثبات قدراتهم عن طريق التفوق في التمرين ومختلف المواقف التعليمية والإبتعاد عن حالة اللامبالاة، إذ أن الطالب كلما كانت له القدرة على أداء المهارة الرياضية أفضل لمنافسة زميله، إستخدم هذه القدرة للفوز والتفوق على زميله، وأن هذا البرنامج الرياضي التربوي المقترح أدى إلى الزيادة من شدة الحافز لدى أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي جعلهم يؤدون المهارات قيد الدراسة بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي (المتبع)، الذي يحد من مشاركة الطلبة في الدرس نتيجة عدم مشاركتهم في اتخاذ قرارات الدرس، ومناقشتهم لمختلف جوانبه، والتحاور فيما بينهم للتوصل إلى الحلول المشتركة في بلوغ تحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك غياب عامل التنافس والإثارة فيما بينهم، وتحفيزهم لبعضهم البعض على التعلم للمهارات الرياضية المستهدفة، وهو ما جعل مستوى تنمية وتطوير مستوى تحصيلهم يكون بدرجة أقل، مقارنة مما كان عليه مستوى تنميته وتطوبره لدى المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي المقترح.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات والبحوث والعلمية والتي توصلت في نتائجها إلى أن المنافسة تسهم بنصيب وافر في تنمية قدرات الفرد وتطوير مهاراته، وأن من شروط نجاح تعليم المبادئ الأساسية للمهارة أن يكون التعليم عليها في قالب المسابقة (ناهدة زيد، 2007، ص77).

2- العمل في مجموعات ثنائية "طالب مؤدي وطالب مؤدى" والأدوار التي يتبادلها فيما بينهما في تطبيق واجباتهما الحركية والمهارات الرياضية من مهارة إلى أخرى، ومن موقف إلى آخر، وإدراك ومعرفة كل من "الطالب المؤدي والطالب المؤدى" لأخطائه في حينها مباشرة بعد الأداء، والعمل على تصحيحها بمساعدة زميله، كلها عوامل أحدثت حبا ورغبة وشغفا في العمل، وهو ما أدى إلى تنمية وتطوير مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل أفضل وأحسن من أفراد المجموعة الضابطة، الذين لم تكن لديهم الفرصة لمعرفة وإدراك نتائجهم وإنجازاتهم من خلال متابعتهم لنتائج زملائهم، كون أن طبيعة الأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) الذي درست به المجموعة الضابطة، لا يتيح فرصة اتخاذ قرارات الدرس للتلاميذ، بل المدرس هو الذي يتولى جميع القرارات، سواء قبل الدرس ، أثناء الدرس ، أوما بعد الدرس، وهذا ما ولد لديهم أيضا نوع من الضجر والملل نتيجة الأداء المتكرر مع الذات.

وهذ يتفق مع دراسة (محمد خليفة بركات، 1974) الذي أكد على أن التنافس مع الزميل في التعلم مؤثر، لكونه عنصر محفز، وأن اشعاره بنتائج عمله وموازنته بزملائه وإشعاره بتقدمه وتأخره، يعد قوة دافعة ودافعا للتعلم.

وهو ما يتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ميغاري (1974) (Megary) نقلا عن عبد الزهرة كريم (2013) في دراستها بعنوان "تاثير منهج باسلوبي التعلم التعاوني والإتقاني باستخدام الوسائط المتعددة في تعلم الأداء الفني وتنمية الجانب المعرفي" حيث اكدت الدراسة على أن التنافس بين فردين يعد أفضل أنواع التنافس لاستجابة كل فرد لمنافسه، ولرفع الملل الذي يتولد نتيجة الأداء المنفرد المتكرر عند التنافس مع الذات" (عبدالزهرة كريم، 235، ص2013).

ويضيف علي الديري (1987) "بأن أفضلية التعلم في الأسلوب التبادلي على التعلم بالأسلوب التقليدي تتعلق بكون الطالب يتعلم بشكل أفضل عند إدراكه لنتائج الإنجاز من خلال متابعة نتائج زميله"(الديري، 102، ص1987)، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية تدريس الأقران ذات فاعلية أفضل من الأسلوب التقليدي في تنمية وإكساب الطلاب المهارات الرياضية الحياتية.

3-المناقشة والحوار بين التلاميذ أثناء عملية التعلم، وما كان يقوم به الطالب الملاحظ من شرح وتفسير للمهارة والواجب الحركي لقرينه من جهة، ومن جهة أخرى ما يقوم به الطالب المؤدي للمهارة الذي هو بدوره يسمع ويصغي ويستفيد من المعلومات المقدمة له عن الواجب الحركي والمهارة الرياضية المراد تعلمها،كلها عوامل أسهمت وساعدت في تطوير فعاليتهم في الأداء لمختلف الواجبات الرياضية، وتعلمهم للمهارات المستهدفة، وتنمية تحصيلهم بشكل أفضل وأحسن من المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي، الذي يكاد يخلو من المساعدة الفردية وجو الإثارة والتنافس، وعملية الحوار والمناقشة والتقييم والتصحيح للأخطاء بين كل من "الطالب المعلم"و"الطالب المتعلم"، الأمر الذي من شأنه أن يضعف الرغبة لدى تلاميذ هذه المجموعة (الضابطة) في التحكم الجيد للأداء الحركي للمهارات الرياضية المطبقة في هذه الدراسة وهو ما أدى إلى ضعف تنمية مستوى التعلم والتحصيل لديهم بصفة عامة، مقارنة مع أفراد المجموعة التجريبية

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه فاطمة مطر (1992) والتي توصلت في نتائجها إلى أن الطالب الذي يقوم بالشرح لزملائه يكون مستفيدا لأن المعلومات تترتب في ذهنه والطالب الذي يستمع إلى الزميل ويتنافس معه في الدرس يستوعب الدرس بصورة أفضل من الطالب الذي يكون أمام المعلم (فاطمة مطر،203، ص1992).

4-الإتصال الدائم والمستمر بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي ونمو الإعتماد الإيجابي المتبادل بينهما كأعضاء المجموعة الزوجية، وذلك من خلال عملية الإتصال المتبادل، و قيام كل طالب بالقاء معلوماته وأفكاره الخاصة بالجزء المحدد له من خلال تبادل الحوار والتشاور، والمناقشة والتأكد من الآراء الصحيحة للمهارة

وتوضيحها، وتناول المعلومات بصراحة ووضوح وعلانية، وتشجيع الطلبة لبعضهم البعض، والتأكد من فهمهم للمهارة أو الإستفادة من المقترحات والآراء من بعضهم البعض، كلها عوامل أسهمت في تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي

المقترح في مستوى التحصيل على المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع) الذي يعتمد في جوهره على كون المدرس هو المسيطر الوحيد في العملية التدريسية، حيث يقوم باتخاذ جميع القرارات المطلوبة في جميع مراحل الدرس التعليمي (قبل الدرس، أثناء الدرس، وبعد الدرس) في حين يقوم الطالب بتنفيذ ما هو مطلوب والالتزام بتطبيق تعليمات المدرس وإطاعتها، الأمر الذي يسعى من خلاله كل طالب في هذه المجموعة (الضابطة) التي درست بالأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع) بتعليم نفسه فقط دون مساعدة الآخرين، وهذا ما جعل مستواهم التحصيلي أقل تطورا وتحسنا مقارنة مع أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي المقترح.

5-طبيعة القرارات التي يتخذها المدرس في عملية التدريس بالأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) الذي لا يستطيع وليس بإمكانه ملاحظة أداء جميع التلاميذ ومراقبتهم في نفس الوقت، في حين نجد أن طبيعة القرارات التي كان يتخذها البرنامج المقترح فيي مبنية على أسس وقواعد استراتيجة الأسلوب التبادلي الذي يدعو إلى تقسيم طلبة الصف إلى أزواج تبدأ بالعمل حال إنتهاء الجزء التعليمي مما يسمح للمدرس من ملاحظة جميع الطلبة ومراقبتهم، وهو ما يؤدي إلى زيادة مدة ممارسة النشاط الحركي للطالب أثناء الدرس.

-ويرى الباحث أيضا أن المعلومات التي تعطى لتصحيح الأخطاء في الأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) تؤثر سلبا على زمن ممارسة النشاط، لأنها تتم بطريقة تدعو إلى إيقاف نشاط جميع التلاميذ من أجل تصحيح خطا زميل لهم أو عدة زملاء.

وفي هذا الإطار يؤكد "علي الديري وأحمد بطاينة (1987) "بأن "فترة تصحيح الاخطاء تعد لدى البعض مدة مملة لأنها توقف النشاط لجميع الطلاب وليست للطالب المخطئ فيها" (الديري وبطاينة، 1987، ص99)

ويضيف "عدنان درويش (1989)" على أن من عيوب الدروس التقليدية في التربية الرياضية وقوف الطلاب مدة طويلة انتظارا لدورهم في أداء الواجب الحركي الامر الذي يسبب بعض أوجه النقص في هدف الطلاب (درويش وأخرون 1989، ص188).

6-التغذية الراجعة بين كل من "الطالب المؤدي" و"الطالب المؤدى" التي أتاحت انتقال عدد أكبر من القرارات إلى الطالب وأن هذه القرارات تنتقل من خلال مرحلة التقويم (ما بعد الدرس) للالتفات إلى قاعدة التغذية الآنية، وكلما امتلك الطالب المعلومات الكافية عن طبيعة أدائه بوقت مبكر إزدادت فرص تصحيح الأداء، لذلك فإن المقياس المثالي المتوفر للتغذية الراجعة الآنية هو معلم واحد لطالب واحد، وبذلك يزداد نشاطه وتعلمه لمختلف المهارات الرياضية المدروسة، في حين أن التدريس بالأسلوب التقليدي فالمدرس هو محور العملية التعليمية وهو الذي يقوم باتخاذ جميع القرارات في مرحلة ما قبل الدرس (التحضير والتهيؤ) ومرحلة الدرس (الأداء) وكذلك مرحلة ما بعد الدرس (التقويم) ، أما دور الطالب فهو القيام بعملية الأداء والالتزام بتعليمات المدرس وإطاعتها وما على الطالب سوى الاستجابة لما يطلبه المدرس، وهوما أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج

الرياضي التربوي المقترح على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) في تنمية وتطوير مستوى التحصيل لديهم.

7- انتقال قرارات التقييم للطالب (التغذية الراجعة) قد أنتج عن زيادة في نسبة تقديم المساعدة ومد يد العون وإعطاء المعلومات اللازمة لتعلم مختلف المهارات الرياضية بشكل أفضل لدى المجموعة التجريبية، في حين دور الطالب في الأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) هو فقط القيام بعملية الأداء والالتزام بتطبيق تعليمات المدرس حيث أن هذا الأخير هو الذي يقوم بتزويد الطالب بالتغذية الراجعة أو إعطاء المعلومات وتنفيذها، لذا انخفظت نسبة تقديمه للمساعدة أو إعطائه للمعلومات، وهو الأمر الذي جعل المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح القائم على الأسلوب التبادلي تتفوق على المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) في تنمية وتطوير مستوى التحصيل لديهم.

8-مدة ووقت تطبيق المهارات الرياضية: حيث يرى الباحث أن العمل بالأسلوب التقليدي يدعو إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعتين الأولى تقوم بالأداء بينما تنتظر الثانية دورها لحين إنتهاء المجموعة الأولى وذلك لعدم قدرة المدرس على ملاحظة أداء جميع الطلبة ومراقبتهم، وهذا يعني أن الطالب يكون في حالة انتظار وعدم ممارسة النشاط ما يقارب نصف الجزء التطبيقي، بينما نجد أن البرنامج الرياضي التربوي المقترح يدعو إلى تقسيم طلبة القسم (الصف) إلى تقسيم المجموعة إلى أزواج تبدأ بالعمل حال إنتهاء الجزء التعليمي، مما يؤدي إلى زيادة مدة ممارسة النشاط الحركي للطالب أثناء الحصة التطبيقية، وهذا من شأنه كذلك أن يساهم في إكساب أفراد المجموعة التجريبية مختلف المهارات الرياضية المستهدفة وتحسين أدائهم، وتنمية تحصيلهم بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع).

9- المعلومات التي تعطى لتصحيح الأخطاء في الأسلوب التقليدي المتبع من طرف المجموعة الضابطة تؤثر سلبا على زمن ممارسة النشاط لأنها تتم بطريقة تدعو إلى إيقاف نشاط جميع الطلاب من أجل تصحيح خطا زميل لهم أو عدة زملاء.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث العلمية الى أن استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي تعمل على توجيه التلاميذ للعمل معا متعاونين بشكل إيجابي لتحسين قدراتهم ومهاراتهم وإتجاهاتهم التعليمية كما تعمل أيضا على تقديم المساعدة للزملاء من التلاميذ، وتوجيههم التوجيه الذي يؤدي إلى تحسين آدائهم (الديب، 2006، ص204).

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة هدى محمد سلمان-رافد صالح التميمي (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم بالأقران مقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي.

وهو ما يتفق أيضا مع نتائج الشاهر تحسين (2012) بعنوان "أثر الإكتشاف الموجه والتعلم بالأقران في تحصيل الطلاب" والتي كان من بين أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة تقدم المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم بالأقران على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في التحصيل.

وتؤكد نتائج دراسة خديجة أحمد وعفاف طعيمة (1999)، بعنوان فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران وعلاقتها بالتحصيل التجريبي في مقرر طرق التدريس العامة لشعبة الوسائط التعليمية والمكتبات بتربية حلوان، إلى فاعلية إستخدام إستراتيجية تدريس الأقران في زيادة التحصيل، وزيادة روح التعاون، والدعم، والمساعدة، والعلاقات الإيجابية بين الأقران، أكثر من الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

وهذ يتفق مع نتائج دراسة، عبد الناصر عبد الفتاح محمد محمود(2013) بعنوان" أثر استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لذوى التحصيل المنخفض والمرتفع من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والتي توصلت في نتائجها الى وجود تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التدريس التبادلي على المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي.

ويؤكد حسن، محمود حسن (2006) على الدور الفعال الذي تتميز به استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي في تحسين سلوك الآداء المهاري، ومختلف الجوانب النفسية، والإجتماعية، لدى الأفراد، (حسن، محمود حسن، 2006، ص28).

وهذا يتفق مع نتائج كل من دراسة رياض علي ياسر وهاب (2016) ودراسة السليني فراس محمود مصطفى وفؤاد فلاح محمد مقدادي (2015) ودراسة الشاهر تحسين علي حسين (2012) ودراسة عبد المجيد نزار بن علي ياسين (2011) ودراسة هبة سعد على يوسف (2002) الذين توصلوا في دراساتهم إلى أن الأسلوب التبادلي له تأثير فعال أكثر من الأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع).في تنمية التحصيل لدى التلاميذ وذلك من خلال إكسابهم لمختلف المهارات الأدائية والحركية.

وهو ما يتفق أيضا مع ما أشارت إليه دراسة نزار بن علي ياسين عبد المجيد (2011)، التي هدفت إلى التعرف على إستخدام إستراتيجية تدريس الأسلوب التبادلي في تدريس التربية الفنية وعلاقتها ببعض المحرجات التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في وحدة تدريس التربية القنية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الأسلوب التبادلي.

وخلاصة ما تقدم يمكننا القول بأن هذه النتيجة منطقية، إذ أن اعطاء التغذية الراجعة المستمرة والمتبادلة من طرف الطلاب لبعضهم البعض والقرارات المتعددة التي خصها البرنامج المقترح، كالتقويم، والتصحيح للأخطاء، والتزود بالتغذية الراجعة المباشرة من

جهة، ومن جهة أخرى تمتع الطالب بقدر معين من حريته باتخاذ القرارات،كلها عوامل من شأنها أن تحقق التقدم والتفوق لأفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مستوى التحصيل.

وعليه فإن أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج الرياضي التربوي المبني على أسس وقواعد الأسلوب التبادلي قد حققوا تقدما وتفوقا إنعكسا بشكل واضح على عملية التحصيل الدراسي لديهم مقارنة مع المجموعة الضابطة.

مما سبق فإن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة يرجع للبرنامج الرياضي التربوي المقترح، وبالتالي تحقق الفرضية الثالثة.

4-1-عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في متغير الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية ".**

جدول رقم (28)

يبين دلالة الفروق بين الإختبارين البعديين للمجموعتين(التجريبية والضابطة) في متغيرالذكاء الوجداني.

	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية				
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفةالإنفعالية	25.63	5.42	33.68	5.34	4.95	42	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
تنظيم الإنفعالات	34.86	6.87	58.68	8.67	10.09	42	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
إدارة الإنفعالات	28.40	5.01	51.40	5.94	13.86	42	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
التعاطف	25.86	4.22	43.72	5.58	11.97	42	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
ت .الاجتماعي	23.31	3.95	33.77	4.67	8.00	42	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية
المقياس ككل	138.22	12.45	221.27	114.08	20.71	42	0.000	دال لصالح المجموعة التجريبية

كل قيمة في حقل الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) تدل على أن الفرق دال وذلك بإستخدام (Spss)

- يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (28) الذي يبين دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من المعرفة الإنفعالية (الوعي بالذات)، إدارة الإنفعالات، تنظيم الإنفعالات، التعاطف، والتواصل الإجتماعي، والدرجة الكلية للمقياس في الإختبارين البعديين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية.

حيث أظهرت النتائج في بعد الوعي بالذات بأن قيمة (T) بلغت (4.95)، عند درجة حرية (42) ومستوى دلالة (0.000)، أقل من(0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، و في بعد تنظيم الإنفعالات بلغت قيمة (T) بلغت (10.09)، عند درجة حرية (42)، ومستوى دلالة (0.000)، أقل من (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، وفي بعد إدارة الإنفعالات بأن قيمة (T) بلغت (13.86)، عند درجة حرية (42)، ومستوى دلالة (0.000)، أقل من(0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، وأظهرت النتائج في بعد التعاطف بأن قيمة (T)بلغت (11.97)، عند درجة حرية (42)، ومستوى دلالة (0.000)، أقل من(0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، في حين بلغت قيمة قيمة (T) بعد التواصل الإجتماعي (8.00)، عند درجة حرية (42)، ومستوى دلالة (0.000)، أقل من(0،05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي، بينما أظهرت النتائج في الدرجة الكلية للمقياس بأن قيمة (T) بلغت (20.71)، عند درجة حرية (42)، ومستوى دلالة (0.000)، أقل من(0.05)، مما يدل على أن الفرق دال ولصالح الإختبار البعدي.

1-4-1-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في متغير الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية ".**

حيث يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (22) الذي يبين دلالة الفروق بين نتائج المجموعتين(التجريبية والضابطة) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير الذكاء الوجداني في الإختبارين البعديين ولصالح المجموعة التجريبية خلال مدة تنفيذ التجربة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج المقترح وذلك من خلال مايلي:

1-عملية التبادل للأدوار والملاحظة والتغذية الراجعة التي أعطت فرصا أكبر للمتعلمين للمشاركة في العملية التعليمية، والتعبير عن آرائهم، ومشاعرهم، وتبادل خبراتهم، وتعاطفهم، ومساعدة بعضهم لبعض للوصول إلى تحقيق أهدافهم المشتركة اتجاه تعلم مختلف المهارات الرياضية والأداء الأمثل لها، وذلك من خلال مهام تبادل الأدوار لكل من "المعلم و

المتعلم" وعملية الملاحظة والتقييم والحوارات المتبادلة بينهما لما يقومان به من قرارات أثناء تأديتهما لمهامهما وفق ما يتطلبه البرنامج المقترح.

وهذا الإجراء انعكس إيجابيا على تطوير بعض الصفات الشخصية وتنمية بعض المهارات الإجتماعية والوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية وبشكل أفضل مقارنة مع المجموعة الضابطة، التي درست بالأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع)، هذا الأسلوب الذي يشعر فيه الطالب بالملل و الضجر من المادة الدراسية، لما يتصف به من روتين وجمود، وذلك من خلال ما يقضي فيه الطالب من وقت غير قليل في تلقي الأوامر والمعلومات من طرف المدرس دون مشاركتة ومناقشته إياها، وإبداء رأيه فيها، وهو ما أدى إلى الحد من عملية التفاعل بين أفراد المجموعة الضابطة فيما بينهم اتجاه المواقف التعليمية المطبقة واتجاه بعضهم البعض أيضا، وبالتالي عدم تنمية وتطوير مستوى خبراتهم ومهاراتهم النفسية والإنفعالية، كل هذه العوامل أدت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

2-الممارسة المكثفة للمهارات الرياضية المحددة التي أسهمت في تطور مفهوم الذات والوعي بها، والتحكم في الإنفعالات وتنظيمها، وكذلك تطوير سلوكات مناسبة، وتشجيع التعاون والعلاقات الإجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي المقترح، حيث أن كل من القناة العاطفية والقناة الإجتماعية في طريقة التعلم التبادلي أو العمل بالتبادل للأدوار تكون أكثر قوة وفعالية من الأسلوب التقليدي (الأمري) حيث تتجه باتجاه الحد الأقصى، وذلك لما يعطيه هذ الأسلوب من أدوار في عملية التفاعل الإجتماعي بين الطلبة، ويجعلهم يشعرون بالراحة النفسية والتحكم في انفعالاتهم وحسن إدارتها وتنظيمها، وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

ويتفق هذا مع ما يراه وليد وعد الله حيث يشير إلى أن استخدام التعلم التبادلي يجذب الإنتباه ويثير الإهتمام ويجلب المتعة في الغالب، وهذا ما يؤثر إيجابا على راحة المتعلمين و اتجاهاتهم على عكس الأسلوب التقليدي الذي لا يمتلك فيه التلميذ فرصا للقيام بعملية التفاعل مع التلاميذ الآخرين" (وليد وآخرون 2007، ص11).

3-العلاقات الإجتماعية والإتصال بين أفراد المجموعة التجريبية ببعضهم البعض، والمشاركة في عملية التفاعلأثناء تأديتهم لمهامهم من خلال الملاحظة والتقييم والتصحيح للأخطاء، كلها عوامل حققت أهداف وأغراض تعليمية معينة، وهو ما توجب على الطالب أن يكون مستقلا إلى حد معقول عند العلاقات الإجتماعية، وهذا ما ساعد أيضا على إنشاء علاقات إيجابية فيما بينهم، أدت إلى تنمية ذكائهم الوجداني، وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق هذه المجموعة (التجريبية) في مستوى تحكمهم في انفعالاتهم وتعاطفهم مع بعضهم البعض، أفضل من المجموعة الضابطة، التي درست بالأسلوب التقليدي، هذا الأسلوبالذي تقل فيه فرص تنمية مؤشرات الذكاء الوجداني مثل التعبير عن المشاعر والتعاطف والتواصل

الإجتماعي كون، أن جميع القرارات يتم اتخاذها من قبل المعلم، ولا مكانة للقيام بعملية التفاعل مابين الطلاب.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (1989) (Thomas) كون أن طريقة التعلم التبادلي تشجع تقدير الذات وتولد الإحساس بالجماعة وتعلم المتعلمين التعاون والمشاركة في صنع القرار، مما يسهم في النمو الإجتماعي لديهم، على عكس طريقة التعلم بالأسلوب التقليدي التي تؤدي إلى الشعور بالضجر نتيجة التكرارات المستمرة لأداء المهارات (Thomas 1989.p 233).

4-التقويم المتبادل بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي: حيث تشير بعض الدراسات العلمية إلى أن عملية التقويم المتبادل تتيح الفرصة لأداء النشاط التعليمي من خلال الأداء المشترك في المهارة المتضمنة في المادة التعليمية وممارسة النشاط التعليمي تحت ظروف التغذية الراجعة، وإكتساب المتعلم القدرة على تصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة التي تكسبت التلاميذ إعادة التقييم المعرفي والملاحظة وإعادة المحاولات والإصرار والتقييم، حيث يتم إعادة الصياغة المعرفية للأحداث الإنفعالية، وذلك للتخفيف من تأثيراتها، ويتمكن الفرد من تعديل مكونات ردود الفعل قبل أن تصبح الإستجابة الإنفعالية نشطة، وذلك عن طريق تغيير الطريقة التي يمر بها الفرد في الموقف، وهي تعد مفيدة كونها تمكن الطلاب من تنظيم الإنفعالات والمشاعر السلبية، عكس ما يمكن أن يحدثه الأسلوب التقليدي (المتبع) الذي يجعل الفرد يخمد ويكظم التعبير السلوكي عن الإنفعال في حين يستمر شعوره بشكل سلبي من الداخل (حسيب، 2007، ص154).

ويرى الباحث أن هذ البرنامج المقترح يفيد في مهارات العمل مع الجماعة وفهم مشاعر الآخرين واحترام أفكار الآخرين، و تحمل المسؤولية، ويساهم في تنمية العلاقات الإجتماعية، والتعاونية بين المتعلمين وتطويرها من خلال العمل بالمجموعات الزوجية التي أكسبت أفراد المجموعة التجريبية مهارات التحدث والاستماع، والمناقشة، والحوار، وتقبل النقد البناء، وتقبل الرأي الآخر، ومساعدة الطلاب بعضهم البعض في تطوير مهاراتهم الإنفعالية والإجتماعية، وكذلك تنمية وتطوير مختلف الجوانب الأساسية لمهارات الذكاء الوجداني لديهم، مثل عملية التحكم في الإنفعالات، والتعاطف، وإكتساب مهارات الإتصال غير اللفظي، والتعرف على مشاعرهم الذاتية والتعبير عنها، والتحكم في الذات، ومهارات القيادة، والمشاركة الإجتماعية، على عكس المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع) الذي لايعطي الفرص الكافية في مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات ولايطور أيضا الجوانب الإنفعالية والإجتماعية بين الطلبة ، وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية غلى أفراد المجموعة الضابطة في تنمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه السامراني (1991) حيث أكد على أن الأسلوب (التقليدي (الأمري) لايطور الجوانب الإجتماعية بين الطلبة (السامراني، 1991 ، ص79).

5-التغذية الراجعة الآنية والمستمرة بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي: حيث أن التبادل للأدوار بين الطلبة واستمرار التغذية الراجعة المقدمة من الطالب الملاحظ إلى الطالب المؤدي ساهم في تنمية الذكاء الوجداني، إذ اكتسب من خلاله أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج المقترح القائم على استراتيجية الأسلوب التبادلي خبرات أدائية، وانفعالية، ترتب عليها زيادة في مستوى التعاطف والتفاعل بين أعضاء فرق العمل نتيجة العمل الزوجي، والمناقشة والحوار، والتبادل للآراء، وتقبل وجهات النظر، وهو ما مكن الطلاب من التحكم في انفعالاتهم، وضبطها، إذ أن ذلك أدى بهم إلى تصور ذهني وتذكر لتسلسل الأداء الصحيح للمهارة.

إلى جانب ذلك عملية التكرار لتبادل الأدوار، والتكرار للمهارات الرياضية في مختلف المواقف التعليمية لعدة مرات، أكسب الطلاب خبرات ومهارات وجدانية، واجتماعية، مثل مهارة الثقة بالنفس، والوعي بالذات، التعاون، وهي كلها عوامل ترتب عنها تعاطف الطلاب فيما بينهم لتثبيت الأداء الصحيح ومحاولة الوصول إليه، وهذا ما أدى إلى زيادة وتطوير مستوى الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح المبني على استراتيجية الأسلوب التبادلي وتفوقهم على المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد).

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة خديجة بخيت وعفاف طعيمة (1999) بعنوان "فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في تحصيل طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة الوسائل التعليمية والمكتبات لمادة طرق التدريس العامة"، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية تدريس الإقران في تحصيل الطلاب بكلية التربية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في زيادة روح التعاون والدعم والمساعدة والعلاقات الإيجابية بين الأقران أكثر من الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

6-الحوار والمناقشة والإحترام المتبادل والتعاون وفهم وتقدير واحترام وجهات النظر والمشاعر، والإصغاء، والتبصر بهدف التعرف على الأفكار والمشاعر بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي، جعل أفراد المجموعة التجريبية يرسموا صفات الشخصية وطريقة تصرفها وكيف يمكن لهم تغيير مشاعرهذه الشخصية، إذ أن هذا البرنامج المقترح الرياضي التربوي المقترح، ساعد على حضور ومضة التعاطف، وذلك عندما يشعر الطالب بلذة تعاطفه مع زميله من خلال مشاركته في عملية التعلم، وهو ما أثر في نفسية الطالب ومنحه نوعا من الرضا على نفسه ، والتقدير لذاته، وشعوره بالأثر الطيب على على زميله أو قرينه في العمل، حيث أنه في غالب الأحيان ما يشعر الفرد بسعادة حقيقية إذا ما استطاع أن يقدم شيئا ما لغيره، وإن كان هذا الشيء هو مجرد الدعم المعنوي وليس هذا بالقليل، وأن تعزيز الشعور بالتعاطف مع الأحداث التي تم تناولها وحين الإشارة إلى ما فعله المتعاطف فإنه سيتم تعزيز الشعور بالتعاطف وأثره الطيب في نفسه هو شخصيا، وكذلك أثره الطيب على زميله، على عكس الأسلوب التقليدي المتبع من طرف المجموعة الضابطة الذي لا

يسمح للطالب بالتدخل في عملية التعلم مع زميله، وهو ما أدى إلى تفوق المجموعة (التجريبية) على المجموعة (الضابطة) في متغير الذكاء الوجداني.

7-التفاعل والتعاون وتبادل الخبرات والمهارات والعمل نحو أهداف مشتركة بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي، أي بمعنى توظيف المكون السلوكي في هذا المجال، حيث أن مهارة التعاطف مع الآخرين مهارة وجدانية، تعتمد أساسا على التخاطب، وتفهم العطوف مع الآخرين وهي قدرة تكتسب ويتم تعلمها وتؤدي إلى أداء مرتفع يشير إلى الإنسجام التام بين العقل والعاطفة من خلال تنظيم الإنفعالات التي تعطى التلميذ، والقدرة على الإنفتاح على المشاعر، وإظهار المشاركة فيها، والقدرة على التعبير عن الإنفعالات المدركة في علاقتها بالذات والآخرين، ومن ثم القدرة على إدارة الإنفعال الذاتي وانفعال الآخرين عبر تفهم عواطف الأطراف الأخرى، كلها عوامل أدت إلى تنمية وتطوير مستوى الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية التي تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست بالبرنامج أو بالأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) الذي لايساعد على تشجيع العمل بتبادل الخبرات والمهارات، ولا يعمل على التعاون فيما بين التلاميذ لبعضهم البعض اثناء عملية التعلم، وبذلك لا يساعد على النمو العاطفي للطالب و لايعطيه فرصة الإحساس بمشاعر الآخرين والتعاطف معهم.

وفي هذا الصدد تشير (ناهد 1998)، إلى أنه عندما نجعل لكل طالب دور خاص يقوم به، أحدهما يقوم بأداء الحركة والأخر يقوم بدور الملاحظ، ويتعامل المدرس فقط مع الطالب الملاحظ الذي يحول قرارات المدرس إلى الطالب المؤدي، ثم يتم تبديل الأدوار، فهذا من شأنه أن ينمي السلوك التعاوني والتعاطف بين الطلاب، أفضل مما يكون فيه دور الطالب يقتصر على القيام بعملية الأداء والالتزام بتطبيق تعليمات المعلم وإطاعته (ناهد سعد 1998، ص114).

8-إبداء الرأي وتبادل وجهات النظر بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي، فالطالب المؤدي يقوم باتخاذ قرارات مرحلة التدريس، أما الملاحظ فيتخذ قرارات التقويم، وهذا يظهر نوعا خاصا من التواصل بين الطالب المؤدي والملاحظ، حيث يقوم الملاحظ بإعطاء التغذية الراجعة إلى الطالب المؤدي، وإذا احتاج الطالب المؤدي إلى أي إيضاح فإنه يطلبه من زميله الملاحظ، ومن ثمة فالمناقشة وإبداء الرأي والقيام بدور المعلم، والمقيم والموجه لزميله تارة، ودور الطالب المتلقي لملاحظات الزميل المعلم تارة أخرى، فهذا أيضا من شأنه أن يتيح المجال إلى تنمية عملية التواصل اللفظي، وغير اللفظي، والحوار، والمناقشة، وتبادل وجهات النظر والاراء، حيث يكون دور المعلم هنا التحقق من أن الطالب الملاحظ يقوم بواجبه بصورة صحيحة، ومن هنا يتبين أن التواصل والتفاعل يتطور بين الطالب المؤدي والملاحظ، وبين الطالب الملاحظ والمعلم، وهذا أيضا من شأنه ان يساهم في تنمية مختلف الجوانب الأساسية لمهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب على عكس الأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) من جانب المجموعة الضابطة الذي يرتبط فيه الطلاب أكثر بالمدرس ولا

تتاح لهم فرصة التواصل وتبادل وجهات النظر والتعاطف فيما بينهم، وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي المقترح على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد)

وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه كل من، الأسيوطي (2006) ومبروك، (2005)، حيث أكدوا بأن الأسلوب التبادلي يحقق اتصالا وتفاعلا اجتماعيا من نوع خاص بين الطلبة، أما الأسلوب التقليدي فنلاحظ أن المتعلم يكون فيه مرتبطا أكثر بالمعلم فلا يتاح له فرصة التواصل الإجتماعي مع المتعلمين الآخرين.

ويرى الباحث أن هذا البرنامج، أعطى أيضا للمتعلم دورا رئيسا في العملية التعليمية، بعد أن كان دوره في الأسلوب التقليدي (الأمري) سلبيا يقتصر على التلقين والإكتفاء بشرح المهارة وأداء نموذج لها، حيث يعمل هذا البرنامج على تنظيم الصف بشكل ثنائيات (أزواج) إذ يعطي لكل متعلم دورا محددا، فيقوم أحدهما بدور المؤدي ويقوم الآخر بدور الملاحظ، فدور الطالب المؤدي هو إنجز العمل واتخاذ القرارات الممنوحة، أما دور الطالب الملاحظ فهو إعطاء التغذية الراجعة بصورة واسعة أثناء الأداء أو بعده إلى الطالب المؤدي، مستندا في ذلك إلى معلومات وافية (ورقة المعيار أو الواجب) سبق للمدرس أن أعدها، توزع على الطلاب مسبقا، وتأكيدها من المدرس الذي يتم بشرحها بصورة مختصرة، وأن العلاقة المتبادلة بين الطلاب تستمر حتى ينتهي، وبعد ذلك يستبدل الدور (الملاحظ والمؤدي) ، وهذا يعني أن الطلاب يقومون بالأدوار نفسها، وهذا ما يسمح بفسح المجال أمامهم في أخذ القرارات المناسبة واكتساب نوع من التحكم في الذات والثقة بالنفس أثناء عملية تنفيذ الدرس، بمعنى أن كل طاب يقوم باتخاذ عدد من القرارات على وفق طبيعة الدور المناط به، مما يسمح له بإدارة انفعالاته والتحكم فيها أثناء مواجهته لمختلف الصعوبات التي تواجهه أثناء تأديته لواجبه الحركي. والمقصود بالقرارات التي يقوم بها الملاحظ هنا هي التغذية الراجعة المباشرة للمؤدي، وبهذا تتحقق الغاية المرجوة، وهي خلق جو تنافسي واجتماعي مناسبين يعبر عنهما تربويا ببيئة (التعلم)، وحينما يشارك المدرس ضمن الدور المحدد له في هذا البرنامج مع اثنين من الطلاب، فإنه يؤدي إلى تكوين علاقة ثلاثية هي (المدرس، والطالب الملاحظ، والطالب المؤدي)، وهذا أيضا من شأنه أن يساهم في تنمية عملية التفاعل والتعاطف فيما بين التلاميذ لبعضهم البعض، بشكل أفضل من الأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى تنمية وتطوير الذكاء الوجداني لديهم.

ويتفق هذا مع نتائج دراسة عفاف طعيمة (1999) التي أكدت ان التدريس باستراتيجية الأسلوب التبادلي ذات فعالية في روح التعاون والدعم والمساعدة والعلاقات الإيجابية بين الأقران عكس الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (المعتادة) والتي تقتصر في مضمون قراراتها على عملية الشرح من طرف المعلم وعرض النموذج فقط.

ويرى الباحث أيضا أن هذا البرنامج المقترح يجعل التلميذ يمتلك القدرة على توجيه مشاعره ورغباته واحتياجاته وحالته المزاجية بصورة إيجابية، من خلال تعرفه على نقاط الضعف والقوة لديه وأهدافه ونواياه بوضوح ودقة، وتمكينه بالتحدث عن ما يفكر به وامتلاكه الثقة بالنفس وبقرينه الذي يعمل معه، ومعرفته لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه ومتطلبات التعامل معها، مما يجعله أكثر إنتاجية عبر تقديمه للأفكار الجديدة، وكذلك امتالكه فن الاستماع والحوار، حي يصبح يمتلك الإنظباط الداخلي،وتصبح لديه النظرة المستقبلية والقدرة على تحديد الأهداف، وأن توظيف هذه القواعد تمكننا القول من جعل الطالب يدير ذاته، إذ سيكون في هذه الحالة سيد نفسه حين يتعرض لمواقف انفعالية منبعثة من الوضعيات التعلمية التي تواجه أثناء عملية التعلم، فيديرها بكفاءة وذكاء ويجعله يمتلك التقييم الذاتي الذي سيقوده للمراجعة لمستوى الأداء المطلوب على ضوء القدرات التي يتمتع بها، أي بمعنى امتلاكه الذكاء الذاتي، وهو الذي يجعله يمتلك القدرة على التحكم في الإنفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وإدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة، عبر المواقف المختلفة التي يمر بها أثناء عملية التعلم، بينما في الطريقة التقليدية المتبعة التي درست بها المجموعة الضابطة، حيث تركزعلى اسلوب التلقين، وإهمال الأنشطة التي تظهر المهارات، والمواهب والإهتمام بالجانب العقلي فقط للطالب من خلال تحفيظه للمفاهيم والمعارف مع إهمال الفروق الفردية بين الطلاب، وإهمال تنمية الميول والإتجاهات وكذلك انخفاظ قيمة التواصل بين المعلم والطلبة لعدم قدرة المعلم على التواصل مع كافة الطلبة،كلها عوامل من شأنها أن تحد من عملية امتلاك الطلبة لمهارة التحكم في انفعالاتهم وتنظيمها والتعاطف والتواصل فيما بينهم، وهو ما أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تنمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من دراسة الحايك (2004) شاهين (2006) والأسيوطي (2007) (2007) والسوطري (AL-Sottary)، إلى ان الأسلوب التبادلي يسهم في تنمية الذات والوعي بها وتنمية السلوك التعاوني، والإتصال والتفاعل الإجتماعي لدى الطلبة ، ويساعد الطلبة على تنمية قدراتهم على الملاحظة الدقيقة والأمانة في تقديم التغذية الراجعة، واستخدام السلوك اللفظي الملائم والتواصل، والصبر، والتسامح، والتعاطف، وتحمل المسؤولية وإدارة وتنظيم الإنفعالات على عكس الأسلوب التقليدي الذي تبنى فيه العلاقة بين المعلم والمتعلم على أساس الأدوار المحددة لكل منهما، فدور المعلم هو وضع الهدف، ودور التلميذ هو تطبيق ما يريد وما يخططه المعلم بدون أي مناقشة أو إبداء رأي في الهدف المراد تحقيقه، وهذا ما يؤدي إلى عدم الوعي بالذات والحد من عملية التفاعل والتواصل فيما بين الطلبة لبعضهم البعض (الحايك، 2004، ص98).

وهو ما يتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة السيد (1999) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة، حيث أكدت على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة

الضابطة في مستوى أدائهن في صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية وأسفرت الدراسة أيضا عن شيوع روح التعاون والتفاعل والحماس بين الطالبات اللائي درسن باستخدام استراتيجية تدريس الأقران (السيد، 1999، ص101).

كذلك يرى الباحث أن هذا التفوق للمجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة يرجع إلى اتخاذ القرارات الممنوحة في البرنامج المقترح، ودور الطالب الملاحظ من خلال إعطاء التغذية العكسية إلى الطالب المؤدي مستندا في ذلك إلى معلومات وافية سبق للمدرس أن أعدها، توزع على الطلبة مسبقا وبتأكيد من المدرس يتم شرحها بصورة مختصرة في القسم الرئيسي، والعلاقة المتبادلة بين الطلاب تستمر حتى ينتهي الطالب الأول من عمله، وبعد ذلك يستبدل الدور، حيث يصبح الطالب العامل ملاحظا والطالب الملاحظ عاملا، وهذا يعني أن الطلاب يقومون بالأدوار نفسها، وهو ما يبين وجود نوع خاص من الإتصال والعلاقة بين الطالب المؤدي والملاحظ بإعطاء التغذية العكسية إلى الطالب العامل، وهذا ما يؤدي إلى تنمية الجانب الوجداني والقدرة على تنمية التفاعل والتواصل فيما بينهم ومواجهة مختلف الوضعيات والصعوبات التي من الممكن أن تواجه الطلبة أثناء تأديتهم للمهارات الرياضية المطلوبة، وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم .

وهذا يتفق مع نتائج دراسة أحمد محمد المسعود (2001) التي توصلت إلى أن أسلوب التعلم التبادلي الذي يعمل بتبادل الأدوار له تأثير إيجابي أفضل من الأسلوب التقليدي على جوانب التطور الإنفعالي للفرد.

-ويرى الباحث أن عملية التعاون التي كانت تحدث بين أفراد المجموعة التجريبية بين كل من "الطالب المؤدي" و"الطالب المؤدى" من خلال التقويم، والملاحظة، والتوجيه، والنصح، والمشاركة، والتعاون في الفهم والحوار ومساعدة بعضهم بعض على التعلم أدى إلى زيادة فرص التفاعل بين الطلاب والتواصل الإجتماعي فيما بينهم، وهذا ما أثر إيجابيا على العلاقات الإجتماعية بينهم، وساهم في خلق نوع من الرضا والمحبة والتعاطف فيما بينهم، على عكس الأسلوب التقليدي المتبع (المعتاد) الذي يكاد يخلو من أي وجه من أوجه التفاعل والتعاون فيما بين الطلبة أثناء تعلم المهارات الرياضية وأداء الواجبات الحركية التي تتطلبها مختلف المواقف التعليمية في النشاط الرياضي التربوي.

وهو ما يتفق مع ما أشار إليه (جونسن وأخرون 2010) "حيث أظهرت نتائج دراستهم أن الطلبة الذين يتعلمون بالأسلوب التعاوني يتكون لديهم حب أكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم، مما يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية، والنمو العاطفي، والعلاقات الإجتماعية، والهوية الشخصية لديهم" (الخياط وأخرون 2010، ص155).

وعليه فيرى الباحث أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج الرياضي التربوي المقترح على حساب المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي (المعتاد) كطريقة للتدريس يرجع كذلك إلى:

- طريقة العمل التي اختص بها البرنامج المقترح من إثارة ومساعدة على الفهم والإتقان، وخلق جو من الإثارة، والود والتعاون، وأن متابعة الطلاب أثناء التعليم، وتقديم التغذية الراجعة، ساعد على إكتساب الطلاب بعض المهارات الأساسية التي أسهمت في تنمية الذكاء الوجداني من خلال إكتساب الطلاب لمهارات الإستماع وتقبل النقد، ووجهات نظر بعضهم لبعض، والتحكم في الإنفعالات، والتعاطف، والتفاعل فيما بينهم، على عكس الأسلوب التقليدي المعتاد (المتبع) الذي اتخذ فيه المدرس نفسه جميع القرارات المتعلقة بمكان تطبيق المهارات، والأوضاع، ووقت الأداء، ومدة التوقف بين تطبيق مهارة وأخرى، ومداها الزمني، وعلى التلميذ الإذعان والإنصياغ لتلك الأوامر، وتنفيذ ما يطلب منه، وبالتالي فهو لم يعطي الفرصة الكافية لمشاركة الطالب في أخذ القرارات، وهذا ما أدي إلى عدم القدرة على تحمل المسؤولية، وتنمية الثقة بالنفس، والتحكم في الذات وضبط الإنفعالات وإدارتها أثناء مواجهة الضغوطات التي كانت تحدث أثناء عملية التعلم للمهارات الرياضية في مختلف المواقف التعليمية، كل هذه العوامل جعلت أفراد المجموعة التجريبية تتفوق على أفراد المجموعة الضابطة في تنمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

-طبيعة القرارات التي اتخذها كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي في المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح كان لها الاثر الإيجابي في عملية التفوق، حيث أنه مادام دور الطالب في الأسلوب المتبع (المعتاد) هو التبعية والطاعة، وليس من شأن الطالب أخذ أي قرار، وأن المدرس هو الذي يفعل ذلك ويتخذ جميع القرارات، فوضع المتعلم على قناة النمو الإجتماعي والعاطفي، يتجه نحو الحد الأدنى له، بينما في التدريس بالأسلوب التبادلي فالتفاعل المباشر المشجع بين جماعات الأقران يؤدي إلى توضيح الكثير من المفاهيم، وكيفية مواجهة المشكلات، وتزويد القرين المعلم بخبرات متعددة، تنقله من مستوى التجريب إلى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل، ومغزى كل أداء، وبهذا تضفي على كل عمل يقوم به معنى، فضلا على أن التفاعل بالمواجهة يوفر فرصة لظهور مجموعة واسعة من المؤثرات والأنماط الإجتماعية، فالضبط الإنفعالي والوعي الذاتي والعون والمساعدة والدعم الإجتماعي يجد له طريقا في أجواء من التفاعل، على عكس الأسلوب المعتاد (المتبع) الذي لا يعطي الفرصة الكافية في مشاركة الطلاب في أخذ القرارات ولا يشجع على ضبط النفس، والتحكم في الإنفعالات، والتعاون، والتواصل فيما بين الطلاب، وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تنمية مستوى الذكاء الوجداني لديهم .

-إدراك نتائج التقدم والإنجاز في العمل بين كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي: حيث يرى الباحث أيضا أن أفضلية التطور في مستوى الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المبني على الأسلوب التبادلي على المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي المتبع والمعتاد، تتعلق بإدراك الطالب لنتائج الإنجاز من خلال متابعة نجاح زميله ومقارنة الأداء مع ورقة الواجب والتوصل إلى الإستنتاجات وتبادل الأراء

وإيصال نتائج الأداء إلى الزميل، كلها عوامل من شأنها أن تطور صفة الصبر ومهارة الوعي الذاتي والتحكم في الإنفعالات والتعاطف من خلال التعرف على مشاعره الخاصة ورؤية نجاح زميله في التحكم الجيد لأداء واجباته الحركية ومختلف المهارت الرياضية التي يقوم بها، على عكس ما نلاحظه في الأسلوب التقليدي المعتاد (التبع) حيث أن نسبة الإشراف المباشر من المعلم على التلميذ ستؤدي إلى تقليل عمل التلميذ وعدم إعطائه الحرية لمشاهدة عمل تلاميذ الآخرين والتواصل بهم والتعاطف معهم وهو الأمر الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تنمية وتطويرمستوى الذكاء الوجداني لديهم.

ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه (Ashworth & Mosston)(2002)، حول خصائص وبنية الأساليب التدريسية الحديثة.

كما يرى الباحث أيضا أن بنية ومضمون البرنامج المعتمد في الدراسة، أسهم بشكل واضح في تنمية السلوك التعاوني من خلال تبادل الأدوار التي يقوم بها كل من الطالب الملاحظ والطالب المؤدي، وفي العملية الإجتماعية التي يتقلها كذلك المدرس بين الملاحظ والمؤدي كهدف مطلوب في هذا الأسلوب.

وهذا ما أشارت إليه الكثير من المؤلفات والدراسات منها على سبيل المثال لا الحصر (عفاف عبد الكريم (1994) وموستن أشوورث (Mosston and Ashworth)(2000) و(الكيلاني (2003) ، والسوطري (2007، والحايك، والحمودي 2005) حيث أظهرت معظم نتائج دراساتهم، أن الهدف من العمل بالأسلوب المبني على تبادل الأدوار هو تطوير الترابط والعلاقات الإجتماعية التي تكون أبعد من مجرد أداء المهارة، وهذا كله يعمل على تدعيم ثقة التلاميذ بأنفسهم وبقدراتهم، وتعزيز الثقة بينهم وبين المدرس، حيث أصبحوا يملكون فرصة الإختيار والعمل بأنفسهم، والتأمل في ممارستهم وتفكيرهم والتعبير عن خبراتهم، فأصبحوا يهتمون بتنفيذ الواجبات والتعليمات المناطة بهم، ويقضون جهداً ووقتاً إضافيين في إنجازها، وقد أبدوا منشغلين بالنشاط في أعمالهم ومستمتعين به، ويعتزون بإنجازهم للتعلم، وهذا كله انعكس على إحساسهم بانفعاعلاتهم الذاتية وتعزيزها (عفاف عبد الكريم، 145، ص1994).

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والبحوث العلمية كنتائج دراسة (ويلكه) (Wilke.- R) (2003)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن عملية التدريس بالأسلوب التقليدي في قرارات التنفيذ والتقويم هي من صلاحيات المدرس، الامر الذي يجعل التلاميذ يفقدون نوع من الثقة بأنفسهم والتعاطف والتواصل مع بعضهم البعض Wilke. R. 2003.p (207-223).

وهذا يتفق أيضا مع نتائج دراسة ستروب وهانشن (W. Straub and Henschen)(2003) بعنوان "تأثير استخدام أساليب التدريس (العرض التوضيحي، توجيه الأقران، التطبيق الذاتي متعدد المستويات) على تحقيق الأهداف في التربية الرياضية في المدارس العليا"والتي توصلت في نتائجها إلى أن استراتيجية الأسلوب التبادلي ذات تأثير فعال في المجال

الوجداني، والتحكم في النفس وفي الإنفعالات، وضبطها مقارنة مع الأسلوب التقليدي، حيث أن المعلم لا يترك الفرصة للتداخل والتعاون بين التلاميذ، ولا يعمل على تنمية وتطوير الجانب النفسي والإنفعالي في شخصيتهم (W. Straub & Henschen.2003.p145).

-وهو ما يتفق كذلك مع دراسة حسن محمود حسن (2006) التي أكدت على استخدام هذا النوع من الأساليب لما له من مزايا عديدة للطلاب، أهمها إكتساب مهارات إدارة الحوار الجيد مع الآخرين ومهارات اجتماعية مثل التعاون، وتحمل المسؤولية، عكس الأسلوب التقليدي الذي لا يشجع على ذلك.

وأيضا دراسة الديب (2006) التي أشارت إلى أن استراتيجية الأسلوب التبادلي مقارنة مع الأسلوب التقليدي أو الأمري تعتبر ذات كفاءة عالية البناء، وهي مصممة لتحقيق أهداف اجتماعية وانفعالية.

وخلاصة ما تقدم يمكننا القول بأن هذه النتيجة منطقية، إذ أن الأسلوب الإعتيادي (التقليدي) المتبع من قبل المجموعة الضابطة لم يكن بمستوى المنهج التعليمي للبرنامج المقترح من طرف الباحث خاصة من حيث إعطاء التغذية الراجعة المستمرة بين الطلبة، والحوار والمناقشة فيما بينهم ولبعضهم البعض، و تمتعهم بقدر معين من الحريته في اتخاذ القرارات، وزيادة الثقة بأنفسهم، ووعيهم بذاتهم، والقدرة على إدارة انفعالاتهم، وتنظيمها، وزيادة تعاطفهم، وتواصلهم الإجتماعي مع بعضهم البعض.

وعليه فإن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا تقدما وتفوقا انعكسا بشكل واضح على ذكائهم الوجداني مقارنة مع المجموعة الضابطة.

-مما سبق فإن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة يرجع للبرنامج الرياضي التربوي المقترح، وبالتالي تحقق الفرضية الرابع.

وخلاصة القول أن من خلال تحقق الفرضيات الجزئية الأربعة فإن الفرضية العامة والتي تنص على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني، لصالح المجموعة التجريبية" قد تحققت.

2- إستنتاجات واقتراحات:

2-1- إستنتاجات الدراسة:

من خلال النتائج المتوصل اليها في دراستنا نستنتج بأن:

- البرنامج الرياضي التربوي المبني على استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي له تأثير إيجابي على تنمية مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- البرنامج الرياضي التربوي المبني على استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي له تأثير إيجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- البرنامج الرياضي التربوي المقترح له تأثير ايجابي على تنمية مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أفضل من الأسلوب المتبع (المعتاد).

- البرنامج الرياضي التربوي المقترح له تأثير إيجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أفضل من الأسلوب المتبع (المعتاد).

- الأسلوب المتبع (المعتاد) له تأثير إيجابي على تنمية مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

-الأسلوب المتبع (المعتاد) ليس له تأثير إيجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2-2- إقتراحات الدراسة:

-إصلاح مستمر لبرامج التربية البدنية والرياضية بإقامة أيام دراسية ومنتديات وملتقيات علمية لمواكبة التطور العلمي.

-تنويع الإستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تدريس التربية البدنية والرياضية، بحيث يتم تفعيل الإستراتيجيات التي تتيح فرص التفاعل والمشاركة الإيجابية مثل إستراتيجية الأسلوب التبادلي.

- عقد دورات تدريبية لفائدة مدرسي التربية البدنية والرياضية والعمل على تشجيعهم وتدريبهم على استخدام هذه الطريقة وعلى آلية توظيفها نظرا لما أثبتته من دلالات إيجابية على تحصيل الطلبة.

- استخدام استراتيجية الأسلوب التبادلي مقارنة مع الأسلوب المعتاد في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

-إجراء دراسات مشابهة على مراحل عمرية مختلفة للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية الأسلوب التبادلي على التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية.

-إجراء دراسات مشابهة على مراحل عمرية مختلفة للتعرف أثر استخدام إستراتيجية الأسلوب التبادلي على الذكاء الوجداني.

- إجراء دراسات أخرى مشابهة باستخدام إستراتيجية الأسلوب التبادلي للإناث و مقارنتها مع الذكور.

- اجراء دراسات أخرى مشابهة باستخدام غستراتيجية الأسلوب التبادلي ومقارنته مع أساليب أخرى في التأثير على مختلف مستويات التلاميذ .

-إستعمال استراتيجية الأسلوب التبادلي في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط، ولا سيما صفوف السنة أولى منها، كونها من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة.

-تدريب مدرسي مادة التربية البدنية والرياضية في أثناء الخدمة على استعمال إستراتيجية التدريس التبادلي، وعدم الإقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد على أداء النموذج والشرح فقط.

- العمل على تشجيع مدرسي التربية البدنية والرياضية على استخدام هذه الطريقة، نظرا لما أثبتته من دلالات إيجابية على تحصيل الطلبة.

المراجع المعتمدة في الدراسة

المراجع المعتمدة في الدراسة

المصادر:

القرآن

قائمة المراجع باللغة العربية

قائمة الكتب

1- إبراهيم مقني: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة الىالمراهقة، دار الفكر العربي ط1، القاهرة، 1996.

2- إبراهيم، مجدي عزيز: استراتيجية التعليم واساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004.

3- إبراهيم،مجدى عزيز: التفكير من منظور تربوي، تعريفه، طبيعته، مهارته، تنميته، أنماطه، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2005.

4- أبو العلاء أحمد عبد الفتاح وآخرون: فسيولوجيا اللياقة البدنية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1994.

5- أبو علام ، صالح الدين محمود: القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.2.

6- أحمد خاطر: القياس في المجال الرياضي، بغداد، 1988.

7- أحمد أبوهالل: تحليل عملية التدريس، مكتبة النهضة االسالمية، الأردن، 1971.

8- أحمد خاطر: القياس في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، بغداد، 1988.

9- أسماء ذكى محمد صالح: تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2011.

10- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم: تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير الناقد بأسلوب التعلم التعاوني، مكتبة الشقري، ط1، الرياض، 2002

11- الخضري، علي منير والعنيزي، يوسف: طرق التدريس العامة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2000.

12- الديب، محمد مصطفى: إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

13- الطاهر سعد الله: علاقة التفكير االبتكاري بالتحصيل الدراسي، ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

14- الزغلول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح: مدخل الى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين، الإمارات العربية،.2004.

15- الزوبعي عبد الجليل وآخرون: علم النفس الطفل، الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية، ط15، العراق، 2001.

16- السرور ناديا هايل: مدخل الى تربية المميزين والموهوبين، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

17- السايح محمد مصطفى: أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، الطبعة الأولى، مطبعة الإشعاعة الفنية، الإسكندرية،2003 .
18- السبد خال ورشيد الخمد، أساليب التعليم في التربية الرياصية، الرياض، السعودية، 2006.
19- السيد، جيهان كمال محمد: تدريس الدراسات الإجتماعية، ط2، الرياض، مكتبة الرشد، 2002.
20- أمين انور الخولي، جمال الدين الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي، ط1، بدون تاريخ .
21- أمين انور الخولي: اصول التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، ط1، بدون تاريخ .
22- بام روبنز وجان سكوت: الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
23- براون، جورج، ترجمة البغدادي، محمد رضا: التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي ،القاهرة 2005.
24- بوغازي طاهر: علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدراسي في الأسرة والمدرسة، دار قرطبة للنشر والتوزيع، ط1،الجزائر، 2004 .
25- بوسنة محمود علم النفس القياسي: المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2007.
26- تغريد عمران: مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات والتغيرات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2004
27- جابر، عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربيّة، ط 1، القاهرة ،مصر، 1999.
28- جامل، عبد الرحمن عبد السلام: طرق تدريس الموّاد الاجتماعيّة، عمّان دار المناهج، ط 1، 2001.
29- جيمس راسل: أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، 1991.
30- حسن شلتوت حسن: التنظيم والإدارة في التربية البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 2001.
31- حسين طه عبد العظيم: استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان، (ط1)، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن،2007..
32- حمدان، محمد زياد: التدريس المعاصر، تطوراته، وأصوله، وعناصرة، وطرقه، دار التربية الحديثة،، الأردن 1988.
33- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005.

34- خوالدة محمود عبدا لله: الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع،2004.
35- دروزة، أفنان نظير: نظرية في التدريس وترجمتها علميا، الأردن عمـان، دار الشروق، 2000.
36- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوالدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق دار الكتاب العلمي للنشر والتوزيع ط1 2003 .
37- رائد خليل العبادي: الإختبارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط.1.2006.
38- رشاد صالح دمنهوري: التنشئة الإجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، االقاهرة، ب ط، رشاد صالح الدين الدمنهوري، 2006.
39- زكية إبراهيم كامل ونوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة: طرق التدريس في التربية الرياضية، الطبعة الأولى، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، 2007.
40- زيتون وزيتون: تصنيف الأهداف المدرسية، دارالمعارف، ط1، القاهرة،مصر، 1999.
41- زيدي نصر الدين: سيكولوجية المدرس، دارسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية ط1، الجزائر، 2007.
42- سعد الدين الشرنوبي وعبد المنعم مريدي: مسابقات الميدان والمضمار، بدون طبعة،مكتبة الإشعاع الفنية،مصر،1998.
43- سعيد حسني العزة: الإرشاد النفسي، دار الثقافة، ط1، عمان، الأردن، 2007.
44- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعارف، مصر، بدون تاريخ.
45- عباس السامرائي، عبد الكريم محمود: كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية التربيـة الرياضـية،مطبعة دار الحكمة، بغداد، 1991.
46- عبد الرحمان العيسوي: علم النفس، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، لبنان، 1987.
47- عبلة سباط جمعة: مهارات التربية لفرد متوازن واسرة متكاملة دار المعرفة، بيروت، لبنان 2001.
48- عودة أحمد سليمان وملكاوي مفتي حسن: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة المنار للنشر والتوزيع،ط1 ،الزرقاء، الأردن 1987.
49- عطاء الله، أحمد: أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر، 2006.
50- عبد المنعم حسين: دراسات وبحوث في تدريس العلوم والتربية التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1995.

51- عبده وعثمان عبد الهادي السيد وفاروق السيد: القياس والإختبارات النفسية، أسس وأدوات،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002 .
52- عدنان درويش واخرون: دليل التربية الرياضية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، السعودية، 1989.
53- عثمان عفاف: إستراتيجيات التدريس في التربية الرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ط1 ،الاسكندرية، مصر، 2008.
54- علاوي محمد حسن: مدخل في علم النفس الرياضي، دار الكتاب للنشر، ط7، القاهرة، مصر، 2007.
55- عفاف عبد الكريم: التدريس في التربية الرياضية، منشأة المعارف الاسكندرية، ط2، مصر1994.
56- عماد عبد الرحيم زغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي،ط2، عمان، الأردن، 2002.
57- عبلة باسط جمعة: مهارات في التربية النفسية، دار المعرفة الجامعية،ط1، بيروت، لبنان، 2005.
58- - علاوي محمد حسن: مدخل في علم النفس الرياضي، دار الكتاب للنشر، ط7، القاهرة، مصر، 2007.
59- عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، منشاة، المعارف الاسكندرية، مصر، 1994
60- علي الديري، وأحمد بطاينة: أساليب التدريس الرياضية مطبعة الأمل، عمان، الأردن، 1987.
61- عبد السلام، مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، 2000.
62- عدس، عبد الرحمن: علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط2 ،عمان، الأردن، 1999.
63- عرفة، صلاح الدين: تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب ، 2007
64- عودة أحمد سليمان وملكاوي مفتي حسن: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، ط1، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، الزرقاء، الأردن، 1987.
65- فاخر عقيل: علم النفس التربوي، دار العلم للماليين،ط1، بيروت، لبنان، 1985.
66- فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان: التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية،، 1973.
67- فؤاد أبو حطب وامال صادق: علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو مصرية، ط3، القاهرة، مصر، 1980.
68- كمال عبد الحميد: مقدمة التقويم في التربية البدنية، القاهرة، مصر، 1994.

69- ليلى السيد فرحات: القياس والإختبار في التربية البدنية، ط3 ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2005.
70- محمود عوض بسيوني وآخرون: نظريات وطرق تدريس التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية،،ط2، الجزائر، 1992.
71- محمد أحمد الشحاة: التربية الرياضية، د.ط، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، 2007.
72- محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة،الجزائر، 2004.
73- محمد رضا بشير وآخرون: تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والآمال، ط1، القاهرة، 2004)
74- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، كلية الاقتصاد، الجامعة الأردنية، الأردن، 1999.
74- محمد عطية الأبرشي: روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2004 .
75- محمد رضا بشير وآخرون: تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والامال، ط1، القاهرة، 2004
76- محمود خوالدة: الذكاء العاطفي: الذكاء الإنفعالي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
77- محمود عبد الكريم: ديناميكية تدريس التربية البدنية والرياضية، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006.
78- موسكا موستن، سارة أثوردث ترجمة، جمال صالح حسن: تدريس التربية الرياضية، دط، بغداد، العراق 1991.
79- معوض محمد عوض البسيوني فيصل ياسين: نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ط2 ديوان المطبوعات الجامعية 3، الجزائر، 1992.
80- مولاي بودخيلي محمد: نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004.
81- مصطفى السايح محمد: أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، مكتبة االشعاع، 2002.
82- موسكا موستن، سارة اشوورث: تدريس التربية الرياضية، 1991.
83- قطامي، يوسف؛ قطامي،نايفة سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 ،عمان، الأردن، 2001.
84- وجيه محجوب: أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن، 2004.

85- ناجي قيس وبسطويسي أحمد: الإختبارات والقياس ومبادئ الإحصاء في المجال الرياضي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1987.
86- نوال إبراهيم شلتوت و محمد محسن حمص: طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية، دار الوفاء، الطبعة الأولى،الإسكندرية،مصر، 2008.

قائمة الأطروحات و الرسائل العلمية

87- أبو دية، أشرف أحمد عبد الهادي: ،فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن، 2003.
88- ابو غزال معاوية: أثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى أطفال قرى SOS في الاردن، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.2004.
89- أمال بن يوسف:العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير في علوم التربية مودعة بجامعة الجزائر، 2008.
90- الحسيني، جميلة: أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2002.
91- الحسين بن حيدر محمد النعيمي: العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طالب الثانوية العامة ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003.
92- الغامدي، علي خلف: التكيف الإجتماعي المدرسي وأثره على تحصيل الطلاب في المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، 1984.
93- السياسي، مها سيد عوض محمد علي: أثر التدريس بالأقران على بعض مخرجات التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، 2006
94- الشمري عبد الله: تطبيق ثلاث أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإشلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن 2010.

95- العفيفي ميساء: أثر برنامج معتمد على تعليم الاقران في تحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم، ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان،الأردن، 2009.
96- -الصرايرة عدنان: برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير لدى الطلاب بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، ماجستير، جامعة القاهرة، مصر، 2007.
97- القواسمة محمد: فعالية التقييم الذاتي وتقييم الأقران على الكفاية المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الاساسية في الاردن، ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن، 2007.
98- بن عمر زكرياء: نظام تقويم الأقران لأداء اعضاء هيئة التدريس في شعبة لغة القران في الجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا، ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 2000.
99- بن قناب الحاج: تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر،2006 .
100- بني أرشيد، علي حسين: أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع ومستويات تفكيرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
101- جنبي، وفاء: فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل الفهم الخطأ والإتجاه نحو دراسة العناصر الإنتقالية لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي العلمي بمحافظة جدة، "رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربوية لاسعودية ،2002.
102- حسن، محمود حسن: فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، 2006.
103- خيرية رمضان سيف: أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران فى تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لذوي التحصيل المنخفض و المرتفع من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، 2004.
104- عثمان، عبير كمال محمد: فعالية استخدام استراتيجية تعليم الاقران في تنمية الاداءات المهارية لدى الطلابى بكلية التربية، جامعة حلوان، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص مناهج و طرق تدريس،لاقاهرة، مصر، 2007.

105- علي عبد الحميد أحمد: التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الأسلامية التربوية، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية، تخصص علم النفس التربوي، مكتبة حسن العصرية، بيروت، لبنان، 2010.
106- محمد اماني ابراهيم: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى اطفال الروضة ،رسالة ماجستير غير منشورة قسم التربية ،جامعة دمشق، سوريا، 2004.
107- محمد قريشي القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ، مودعة بجامعة الجزائر، الجزائر، 2005.
108- نادر خليل أبو شعبان: أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر، قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة، قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في طرق تدريس الرياضيات، الجامعة الإسلامية، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، الرياضيات،غزة ، 2007.

قائمة الدوريات والمجلات العلمية

109- إبراهيم السيد: فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالبة المعلمة تخصص تربية فنية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، مجلة درسات تربوية واجتماعية، المجلد الخامس، العدد (3) كلية التربية،جامعة حلوان، القاهرة، مصر، 1999.
110- إبراهيم المغازي: الذكاء اجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، مكتبة ايمان، بحوث ومقالات، المنصورة، 2003.
111- أبو نمرة محمد خميس وسعادة، نايف عبدالرحمان: التربية الرياضية وطرائق تدريسها، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الثانية، عمان، 2009.
112- الجبوري، محمود شكري: المستحدثات التربوية في طرائق التدريس، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم، مجلة التربية ، يوليو ، العدد،72، 1985.
113- الجسماني ويحي :العلاقة بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات المستوى الثالث لكلية التربية، مجلة كلية الاداب، جامعة بغداد، العدد (35)، 1988.
114- السايح محمد: إتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو تدعيم التربية البيئية لطلاب كليات التربية بالمنظور الاسلامي وقانون البيئة وأثرها على تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم نحو حماية البيئة من التلوث، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الازهر2001.

115- المطاوعة، فاطمة محمد: تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهم نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي " حولية كلية التربية ، السنة الثامنة ، العدد الثامن،1991.
116- المفتي، وداد، الكاتب، عفاف: أثر استخدام بعض اساليب التدريس في مستوى تعلم مهارة السباحة الحرة، مجلة دراسات عمادة البحث العلمي الجامعة الاردنية، مؤتمر التربية الرياضية، الرياضة نموذج للحياة المعاصرة عدد خاص 20-2003/5/22.
117- الزعبي طلال: العلاقة بين استخدام اسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلاب دبلوم التربية واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه، مجلة دراسات الجامعة الاردنية، المجلد 30، العدد 2، الاردن،2003 .
118- ثناء مليجي: مجلة البحوث النفسية والتربوية العدد (3) كلية التربية جامعة المنوفية مصر، 1995.
119- حمادة ، محمد محمود: فاعلية استراتيجية التدريس بالاقران في تنمية مهارات بالتخطيط وتنفيذ وتقييم دروس مادة الرياضيات، وفي انتقال وبقاء أثرها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان،دراسات في المناهج و طرق التدريس العدد 83 ، 2002.
120- خديجة احمد وطعيمة عفاف احمد وعفاف طعيمة: فاعلية استراتيجية تدريس الاقران وعلاقتها بالتحصيل التجريبي في مقرر طرق التدريس العامة لشعبة الوسائط التعليمية والمكتبات بتربية حلوان مجلة دراسات تربوية واجتماعية المجلد الخامس العدد(4) كلية التربية جامعة حلوان، 1999 .
121- خليل، أبو المجد محمود: فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات القراءة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس ،كلية التربية، العدد، 65،2000.
122- دنيال جولمان: الذكاء العطفي، ترجمة ليلى الجبالي و مراجعة محمد يونس)، مجلة سلسلة عالم المعرفة، العدد (262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت، 2000.
123- درويش ابراهيم السيد: فاعلية استراتيجية التعلم بالاقرانفي تنمية مهارات صياغة الاهداف التعليمية للطالب المعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، جامعة حلوان، العدد4، المجلد الخامس، ص ص 105-155،1999.
124- رضا حافظ الأدغم: أثر التدريب على بعض استراتيجيات المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في إكسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة

"، مجلة البحوث التربوية والنفسية. جامعة المنوفية ، السنة التاسعة عشر،العدد الأول، 2004.
125- صالح ماجدة محمود وامين سهى أحمد: فعالية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الاقرانر في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الاطفال المتخلفين عقليا والقابلين للتعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد89، ص ص151-185.
126- عبد الله إبراهيم المشهداني:تأثير كل من الأسلوبين الامري والتبادلي على تعلم وتطوير اداء مهارة الدحرجة الامامية في الجمناستك، العدد السادس، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1997.
127- علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي وأساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرةا، لقاهرة: دار الفكر العربي 2002.
128- عثمان فاروق السيد،عبد السميع محمد،الذكاء الانفعالي،مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية، العدد،1988.
129- -عثمان الخضر: الذكاء انفعالي: هل هو مفهوم جديد، مجلة دراسات نفسية،المجلد 12، العدد، 11، 2002.
130- عبد اللطيف محمد خليفة: دراسة ثقافية بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1997.
131- عطية، جمال سليمان دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد السادس و التسعون ، أغسطس 2004.
132- غازي الكيلاني، صادق الحايك، عمر عمور: دراسة مقارنة لمعرفة استخدام اساليب التدريس والصعوبات التي تواجه المعلمين في الجزائر والاردن، المؤتمر العلمي الدولي العشرون، مناهج التعليم والهوية الثقافية، من 30 الى 31 مايو2008، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، 2008.
133- عيسى، إبراهيم محمد: قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع، العدد الثاني، 2006.
134- سكر،منى محمد أحمد: تأثير استخدام استراتيجية التدريس بالأقران على مستوى الاداء المهاري والتدريسي لطالبات التربية الرياضية في التدريس المصغر، جامعة الأزهر كلية التربية، مجلة التربية، العدد، 2000.91.
135- سيف، خيرية رمضان: فعالية استراتيجية التدريس بالاقران في تنميةمهارات الطرح والتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت، المجلة التربوية المجلد الثامن عشر سبتمبر 2004 .

136- فايزه أحمد محمد: استخدام التدريس التبادلي في تنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضات المدرسية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الخامس والعشرون، العدد، الأول، الجزء الأول، 2009.
137- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد رقم17 المركز الوطني للوثائق.
138- هشام الضمور وآخرون: مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية) مجلد 25(9) 2011.
139- محسن عبدالنبي: العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعات السعوديات، مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، العدد، 3، السنة السادسة عشر،2001.
140- محمد إبراهيم السيد: مجلة دراسات تربوية واجتماعية المجلد الخامس العدد (3) كلية التربية جامعة حلوان مصر.1999.
141- محمد، فايزة مصطفى: تنمية أسلوب التساؤل لدى تلاميذ الصف الثامن في الحلقة الإعدادية بالتعليم الأساسي في مادة العلوم وأثر ذلك على الفهم والتفير الابتكاري لديهم"المؤتمر العلمي السادس مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : عين شمس ، المجلد الثاني ، 8 – 11 أغسطس ، 1994.
142- محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992
143- ميرفت علي خفاجة: دراسة مقارنة لتاثير استخدام بعض اساليب التدريس في التربية البدنية على مستوى بعض المهارات الحركية، مجلة نظريات وتطبيقات، العدد13، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الاسكندرية، 1992.

قائمة الوثائق:

144- الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط لمادة التربية البدنية والرياضية: وزارة التربية الوطنية، الجزائر)، 2014/2013.
145- وزارة التربية الوطنية: منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث،مديرية التعليم الأساسي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 1996.
146- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الرابعة متوسط (التربية البدنية)،الجزائر،2003.

المراجع باللغة الاجنبية:

147- Abdul Rahman ، G. Emotional intelligence and competition and their relationship to the level of achievement of the athletes ،

sports (Arts and Sciences). Faculty of Physical Education ، University of Menoufia ،2005.
148..Abraham،.R..Emotional.intelligence.in.organizations:.Aconceptualization. Genetic ، Social & ،General Psychology Monographs.1999.
149- Abdel Hack ، Iman. M. : A peer Tutoring Program For Developing The Speaking Skill among Prospective Teachers Of English Journal of Reading and Knowledge. No. 15.2002.
150 - Abu Al-Nasr ، M. Emotional development of emotional intelligence entrance of excellence in the work and success in life. AL House for publication and distribution.2008.
151 - Bar-On ، R ، Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual (EQ-i). Toronto ، Canada: Multi-Health Systems.1997.
152 Biggs.M.L.Hunt.M.Psychology.Foundation.of ducation.N.Y.Harper and Row.1962.
153-Billodeau.E.A.Principles of skill ecquisition N.Y.Academie press.1969.
154 - Valdebenito Vanessa & Flores Marta. The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading ، comprehension Competence Eur J Psychol Educ Cat.2012.
155 - Boyatzis R.E. ، Goleman ،D & Rhee.K.S Clustering Competence in Emotional Intelligence. In: Bar-on & Parker.Ed.).،Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco. Jossey-Bass.2000.
156 - Boyce ، B. Ann ،The Effects of Three Styles of Teaching on University students' motor performance ، Journal of Teaching in physical Education ، VOL .11.19921992.
157 - Ciarrochi ، J.V. ، Chan ، A.Y.C. ، Caputi ، P ، A Critical evaluation of the Emotional Intelligence Construct ، Personality and Individual Differences ، 2000.
158 - Conte ، J. M. A review and critique of emotional intelligence measures. Journal of Organizational Behavior ، 26 ، .2005.

159- Cooper ، R. K. & Sawaf ، A. Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New Yurok: Grosser.1997
160 - Davies ، L. Addressing Emotional intelligence through the thinking skills. San Francisco: Jossey Bass INC.2000) cooper and
161- Downey et al. Foundations of Sport. 4th ed. 2004.
162 - Petrides . Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. Australian Journal of Psychology.2008 .
163-Dulewics.V.D.Higgs. Emotionnal intelligence questioner. User. Guide. UK Neer nelson publishing company 1999.
164 - Gould ، Daniel ، Foundations of Sport and Exercise Psychology. 4th ed. Human Kinetics.2007.
165 - Drury Leith . Coaches' Perceptions of Emotional and Social Intelligence.Unpublished doctoral dissertation ،.niversity of Toronto.2007.
166 - Furnham ،.A..rait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality ، 15 ،2001.
167 - Henschen&W. Straub (Ed) ، Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Longmeadow ، MA: Movement Publications.2003.
168 - Hanin ، Yuri L. ، Performance Related Emotional States in Sport: A Qualitative Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research ، 4(1) ، Art. 5 ،2003.
169 - Haloh ، R. Symptoms physical self before athletic competition and their relationship to the level of the digital players athletics Arabs ، Journal of Educational Science Studies ، University of Jordan ،2011.
170- Hanin ، Y. L. Individualized zones of optimal functioning (IZOF) model: An idiographic approach to performance anxiety. In: K.1995
171 - Jaber ، R.). Sources of stress among basketball players in Palestine ، Journal of Educational and Psychological Studies،.(7). Faculty of Education ، Sultan Qaboos University ،2013.
172 - Jowdy Elizabeth j. An Empirical Investigation Into the Impact of An Experience-Based Learning Course on Students' Emotional

Competency. Unpublished doctoral dissertation ، University of Massachusetts Amherst 2006.
173 -Khawaldeh،.M. Emotional intelligence emotional intelligence ، Shrouq House for Publishing and Distribution ، Amman ، Jordan.2004 . (2004).
174 - Kelly and moon Kelly ، K. & Moon ، S. Personal and Social Talents. 1998
175 -laura 1998 Laura.T. Emotional intelligence implication for individual ، PHP.Texas Tech University.1998.
176- Lopes،..P..Salovey،..P..Toward Broader Education: Social Emotional ، and practical skills. In J.E.Zins. R..P.weisberg ، & H.walberg (Eds) ،Social and Emotional learning and school success. New York. Teacher college press.2001.
177 - Mayer ، J.D & ،.31-Salovey ، P. What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Ed.) ، Emotional development and emotional intelligence. Implications for educators. New York: Basic Books.1997.
178 - Marta. The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading ، comprehension Competence Eur J Psychol Educ.2012.
179- Mayer، J..Salovey ، P. and Caruso.D. Models of emotional intelligence In R. Sternberg (Eds.)، Handbook of Intelligence. Cambridge.UK: Cambridge University Press.2000.
180 - Mayer ، J.D. Afield guide to emotional intelligence: In J. Ciarrochi ، J. Forgas& ،J.D.Mayer (Eds.) ، Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry Philadelphia. Psychology Press 2001.
181 - McNally Ivan M ، Contrasting Concepts of Competitive State-Anxiety in Sport: Multidimensional Anxiety and Catastrophe Theories. Athletic Insight. The Online Journal of Sport Psychology. Volume (4) ، 2.2002.
182 - Petrides ، K.V ، Frederickson ، N ، & Furnham ، A ، The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences ، .2004.

1 K.S. Clustering Competence in Emotional Intelligence 183 -Parker (Ed) Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass 2000.
184 - Salovey ، P.Mayer ، J.D. (1990) ، Emotional Intelligence Imagination ، Cognition and Personality ، 9(3) ، 1990.
185 - Schutte ،N. S. ، Malouff ، J. M ، Simunek ، M. ،McKenley ، J. ، &Hollander ، S. ،Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. Cognition and Emotion ، 16 ، .2002.
186 - Schwartz ، Mark S ، High Caliber and Emotional Awareness: An Examination of NCAA Division I College Athletes. Unpublished doctoral dissertation ، University of Detroit Mercy ، Detroit ، Michigan.2005.
187- Tonsing ، Tiffanye Vargas ، An Examination of Pre-game Speechs and Their Effectiveness in Increasing Athletes' Levels of Self-Efficacy and Emotion.Unpublished.doctoral.dissertation.MichiganState University.2004.
188 - Tiffanye Vargas) ، An Examination of Pre-game Speechs and Their Effectiveness in Increasing Athletes' Levels of Self-Efficacy and Emotion. Unpublished doctoral dissertation ، Michigan State University.2004.
189 - Veerkamp 2001 (Veer Mary B The Effect of classwid peer tutoring on Reading achievement of urban middle School students.PHD university of Kansas Availableon 2001.
190 - Weinberg.obert S. & Gould ، Daniel ، Foundations of Sport and Exercise Psychology. 4th ed. Human Kinetics.2007.
191 - W. Straub (Ed) ، Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Longmeadow ، MA: Movement Publications2003.

الملاحق

ملحق رقم (1)

شبكة الملاحظة المعتمدة في الدراسة

التلميذ: **القسم:** **نوع النشاط:** **التاريخ:**

الوضعية الإدماجية الأولى: التمرير والاستقبال من الأعلى

المستوى	السلوكات المميزة	القيمة	التحصيل		
الأول	إستعمال حركات لا علاقة لها بالنشاط	3	1	2	3
الثاني	إستعمال حركات قليلة خاصة بالنشاط لكنها غير منسجمة	6	4	5	6
الثالث	إستعمال معظم الحركات الخاصة بالنشاط بشكل منسجم نسبيا	9	7	8	9
الرابع	إستعمال كل الحركات المناسبة للنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	12	10	11	12

مؤشرات الوضعية الإدماجية الأولى:

1-التحكم في الوضعية الأساسية (الانحناء للأسفل-ثني الركبتين-وضعية الذراعين و اليدين-حركة الرجلين أثناء التنقل).

2-كيفية استقبال الكرة وملامستها بالأصابع.

3-متابعة الكرة وامتداد الجسم والذراعين بعد التمرير.

4-سرعة التنقل نحو الكرة والتحكم في تمريرها وتوجيهها في اتجاه مرغوب فيه.

5-العمل على مساعدة الزميل ومساندته بخلق فضاءات حرة واستثمارها.

6-خلق ظروف ملائمة لتبادل الكرة وتسجيل النقاط.

الوضعية الإدماجية الثانية: التمرير والاستقبال من الأسفل

المستوى	السلوكات المميزة	القيمة	التحصيل		
الأول	إستعمال حركات لا علاقة لها بالنشاط	3	1	2	3
الثاني	إستعمال حركات قليلة خاصة بالنشاط لكنها غير منسجمة	6	4	5	6
الثالث	إستعمال معظم الحركات الخاصة بالنشاط بشكل منسجم نسبيا	9	7	8	9
الرابع	إستعمال كل الحركات المناسبة للنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	12	10	11	12

مؤشرات الوضعية الإدماجية الثانية:

1-التحكم في الوضعية الأساسية (الانحناء للأسفل-ثني الركبتين-وضعية الذراعين-حركة الرجلين أثناء التنقل).

2-كيفية استقبال الكرة وملامستها بالمرفقين.

3-متابعة الكرة وامتداد الجسم والذراعين بعد التمرير.

4-سرعة التنقل نحو الكرة والتحكم في تمريرها وتوجيهها في اتجاه مرغوب فيه.

5-العمل على مساعدة الزميل ومساندته بخلق فضاءات حرة واستثمارها.

6-خلق ظروف ملائمة لتبادل الكرة وتسجيل النقاط.

الوضعية الإدماجية الثالثة: الإرسال من الأسفل

المستوى	السلوكات المميزة	القيمة	التحصيل		
الأول	إستعمال حركات لا علاقة لها بالنشاط	3	1	2	3
الثاني	إستعمال حركات قليلة خاصة بالنشاط لكنها غير منسجمة	6	4	5	6
الثالث	إستعمال معظم الحركات الخاصة بالنشاط بشكل منسجم نسبيا	9	7	8	9
الرابع	إستعمال كل الحركات المناسبة للنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	12	10	11	12

مؤشرات الوضعية الإدماجية الثالثة:

1-التحكم في الوضعية الأساسية (الانحناء للأسفل-تقديم الرجل المحاذية للذراع الحاملة للكرة-مرجحة الذراع الرامية للكرة للخلف).

2-كيفية إرسال الكرة (مرجحة الذراع الرامي للكرة للخلف-رفع الكرة قليلا للأعلى- ضرب الكرة باليد .

3- القدرة على إرسال الكرة فوق الشبكة وفي حدود منطقة الفريق المنافس.

4- القدرة على إرسال الكرة فوق الشبكة في حدود منطقة الفريق المنافس ونحو الاتجاه المرغوب فيه.

5-العمل على مساعدة الزميل ومساندته بخلق فضاءات حرة واستثمارها.

6-سرعة التنقل والدخول نحو منطقة اللعب بعد الإرسال.

الوضعية الإدماجية الرابعة: الإرسال من الأعلى

المستوى	السلوكات المميزة	القيمة	التحصيل		
الأول	إستعمال حركات لا علاقة لها بالنشاط	3	1	2	3
الثاني	إستعمال حركات قليلة خاصة بالنشاط لكنها غير منسجمة	6	4	5	6
الثالث	إستعمال معظم الحركات الخاصة بالنشاط بشكل منسجم نسبيا	9	7	8	9
الرابع	إستعمال كل الحركات المناسبة للنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	12	10	11	12

مؤشرات الوضعية الإدماجية الرابعة:

1-التحكم في الوضعية الأساسية (ميل الجسم نحو الخلف-تقديم الرجل المحاذية للذراع الحاملة للكرة).

2-كيفية إرسال الكرة (رفع الذراع الرامي للخلف-رفع الكرة قليلا للأعلى باليد المعاكسة- ضرب الكرة باليد .

3- القدرة على إرسال الكرة فوق الشبكة وفي حدود منطقة الفريق المنافس.

4- القدرة على إرسال الكرة فوق الشبكة في حدود منطقة الفريق المنافس ونحو الاتجاه المرغوب فيه.

5-العمل على مساعدة الزميل ومساندته بخلق فضاءات حرة واستثمارها.

6-سرعة التنقل والدخول نحو منطقة اللعب بعد الإرسال.

ملحق رقم (2)

قائمة السادة الأساتذة والدكاترة المحكمين لشبكة الملاحظة				
الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل/الجهة
1	أحمد بوسكرة	أستاذ التعليم العالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
2	اوشن بوزيد	أستاذ التعليم العالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
3	شريفي عبدالحليم	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
4	بن ارجم احمد	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
5	عمارة نورالدين	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
6	يعقوبي فاتح	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
7	مجادي رابح	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
قائمة السادة المفتشين المحكمين لشبكة الملاحظة				
1	تيتوني الدراجي	مفتش.ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية / ولاية برج بو عريريج
2	مليكشي ياسين	مفتش .ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية/ ولاية ميلة
3	دريسي عمار	مفتش .ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية/ولاية بشار

الملحق رقم (3)

الوحدات التعلمية

الهدف الإجرائي العام للبرنامج: ن يتمكن التلميذ من التحكم في مختلف النواحي الفنية لبعض المهارات الرياضية الخاصة بكل من نشاطي الكرة الطائرة ورمي الجلة وآداءها بشكل صحيح.

الهدف الوجدني العام للبرنامج: ن يتمكن التلميذ من التحكم في نفعالاته وضبطها وحسن إدارتها وتنظيمها والقدرة على التعاطف والتواصل الإجتماعي مع الآخرين.

-مدة تطبيق البرنامج (08)أسابيع.

-يتكون البرنامج المقترح من (16) وحدة تعليمية.

-عدد الوحدات التعليمية في الأسبوع (02) وحدات.

-زمن الوحدة التعليمية 60 دقيقة تم تقسيمها إلى ثلاث مراحل تحتوى على:

1-المرحلة التمهيدية(10) دقيقة: تم بناء الجزء التمهيدي على أساس تحضير وتهيئة مختلف أجهزة الجسم الوظيفية للعمل في المرحلة الرئيسية من خلال التسخين العام والخاص.

2-المرحلة الرئيسية(40) دقيقة: في هذه المرحلة تم صياغة مجموعة من المناقف التعليمية بتكرارات معينة حسب طبيعة الموقف والتمرين ، وقد وضع مضمون كل تمرين وفق إستراتيجية ألاسلوب التبادلي.

3-المرحلة الختامية(10) دقائق: مرحلة الرجوع إلى الهدوء وفيها نحاول ن نعيد التلميذ إلى الحالة الطبيعية عن طريق تمرينات الإسترخاء والإطالة بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ وشكرهم عن المجهودات المبذولة.

ملحق رقم (4)

قائمة السادة الأساتذة والدكاترة المحكمين للوحدات التعلمية				
الرقم	**الاسم واللقب**	**الدرجة العلمية**	**التخصص**	**مكان العمل/الجهة**
1	أحمد بوسكرة	أستاذ التعليم العالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
2	اوشن بوزيد	أستاذ التعليم العالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة

3	شريفي عبد الحليم	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
4	عمارة نور	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
5	يعقوبي فاتح	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
6	مجادي رابح	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
7	بعيط رضوان بن جدو	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
8	مخنث محمد	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
9	قطاف محمد	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
قائمة السادة المفتشين المحكمين للوحدات التعلمية				
1	تيتوني الدراجي	مفتش.ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية / ولاية برج بو عريريج
2	مليكشي ياسين	مفتش .ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية/ ولاية ميلة
3	دريسي عمار	مفتش .ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية/ولاية بشار

ملحق رقم (5)

قائمة السادة الأساتذة والدكاترة المحكمين للبرنامج				
الرقم	**الاسم واللقب**	**الدرجة العلمية**	**التخصص**	**مكان العمل/الجهة**
1	أحمد بوسكرة	أستاذ التعليم العالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
2	اوشن بوزيد	أستاذ التعليم العالي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
3	بن ارجم	أستاذ محاضر	نظرية ومنهجية التربية البدنية	جامعة محمد بوضياف-

	احمد	(أ)	والرياضية	المسيلة
4	شريفي عبد الحليم	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
5	بن دغفل عبد الرشيد	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
6	زهوي عبد الناصر	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
7	عمارة نورالدين	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
8	يعقوبي فاتح	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
9	مجادي رابح	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
10	بعيط عيسى	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
11	بعيط رضوان بن جدو	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
12	هيزوم محمد	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
13	قطاف محمد	أستاذ محاضر (أ)	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة ثليجي عمار- الاغواط
قائمة السادة المفتشين المحكمين للبرنامج				
1	تيتوني الدراجي	مفتش.ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية / ولاية برج بو عريريج
2	مليكشي ياسين	مفتش .ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية/ ولاية ميلة
3	دريسي عمار	مفتش .ت.م. للتربية البدنية والرياضية	تربية بدنية ورياضية	وزارة التربية الوطنية/ولاية بشار

الملحق رقم (6)

المستوى الدراسي	المجال التعلمي	النشاط	مكان العمل	الوسائل	المدة	الحجم الساعي
(1) متوسط	الأول	رالجلة	ميدان الرمي داخل المؤسسة	أقماع-جلل بلاستيكية-جلل (3كلغ)	60 دقيقة	08
الهدف الإجرائي	1- أن يتمكن من التعرف على وضعية الاستعداد الأساسية لمراحل الرمي من الواجهة					

ف.التعلم	محتوى التعلم	ظروف الإنجاز	مؤشرات النجاح	ع.التكرارات	الوقت	التوجيهات
التسخين (10د)	تهيئة نفسية تحضير فيزيولوجي عام. -تدعيم الأطراف السفلية.	جمع التلاميذ-مراقبة اللباس الرياضي وحالتهم الصحية -المناداة - تقديم هدف الحصة - التحية الرياضية. -عمل بالأفواج:جري حول الميدان والقيام ببعض الحركات الرياضية التسخينية بالإضافة إلى بعض التمرينات الخاصة بالتمديد العضلي. -عمل ثنائي:محاولة مسك الأداة والتنقل بها نحو الزميل في الجهة المقابلة على بعد حوالي 5م بدفعها إلى الأعلى بكلتا اليدين ثم بيد واحدة مع مسكها .	الرغبة في التنظيم. -العمل على الإيقاع المناسب أثناء الجري. -التعرف على الأداة		10 د	-الإمتثال لأوامر قائد الفريق. -التزام الهدوء والتركيز في العمل. -عدم التسرع في التنقل نخو الزميل المقابل...
الجزء الرئيسي (40د)	أخذ الوضعيات المناسبة للرمي من الواجهة	**-موقف 1**:عمل ثنائي: دفع الجلة إلى الأعلى بكلتا اليدين ثم مسكها وهكذا بالتبادل. **-موقف 2:**عمل ثنائي:نفس التمرين بيد واحدة وهكذا بالتبادل. **موقف 3:** عمل ثنائي: القيام بدفع الجلة للزميل المقابل على مسافة (10م-م12) وهكذا بالتبادل. **-موقف 4:** عمل ثنائي:-من مكان دائرة الرمي مسك الجلة بالذراع الرامي ووضعها في المكان اناسب والرمي من الواجهة وهكذا بالتبادل. **-موقف 5:**نفس التمرين مع التركيز على فتح الرجلين وهكذا بالتبادل. **-موقف رقم 6:** تطبيق الأهداف المدروسة من خلال وضعية إدماجية.	- ثني الجذع -استخدام قوة الأطراف السفلية اثناء عملية الدفع. - وضع الجلة في المكان المناسب(من حيث اليد والرقبة) -فتح الرجلين بما يتناسب وجسم الرامي	5X4م 5X4م 5X4م 5X4 م 10د	40 د	المسك الجيد للالة. - الإرتكاز فوق الرجل الامامية الانحناء الجيد بثني الركبتين قبل عملية الرمي . - ملاصقة الالة طيلة عملية الاستعداد إلى غاية الامتداد للجسم -أخذ الوضع المريح
الرجوع إلى الهدوء (10د)	إعادة التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية	- جمع التلاميذ وتقديم بعض الملاحظات حول سيرورة الحصة وتشجيعهم على المجهودات التي يبذلونها ومساعتهم على عملية الإسترجاع مع تذكيرهم بهدف الحصة المقبلة	الجرأة على إبداء الرأي والمناقشة وتقبل أفكار الغير		10 د	الحث على التحلي بالسلوك الحسن واحترام الغير

المستوى الدراسي	المجال التعلمي	النشاط	مكان العمل	الوسائل	المدة	الحجم الساعي
(1) متوسط	**الأول**	**رمي الجلة**	**ميدان الرمي داخل المؤسسة**	**أقماع-جلل بلاستيكية-جلل (3كلغ)**	**60 دقيقة**	**08**
الهدف الإجرائي	**2- أن يتمكن من التحكم في النواحي الفنية لمهارة الرمي من الواجهة.**					

ف التعلم	محتوى التعلم	ظروف الإنجاز	مؤشرات النجاح	التكرارات	الوقت	التوجيهات
التسخين (10د)	تهيئة نفسية تحضيرفيزيولوجي عام. -تدعيم الأطراف السفلية.	جمع التلاميذ-مراقبة اللباس الرياضي وحالتهم الصحية -المناداة - تقديم هدف الحصة - التحية الرياضية. -عمل بالأفواج:جري حول الميدان والقيام ببعض الحركات الرياضية التسخينية بالإضافة إلى بعض التمرينات الخاصة بالتمديد العضلي. -عمل ثنائي:محاولة مسك الأداة والتنقل بها نحو الزميل في الجهة المقابلة على بعد 5م بدفعها إلى الأعلى بيد واحدة ثم مسكها .	الرغبة في التنظيم. -العمل على الإيقاع المناسب أثناء الجري وعدم سقوط الجلة. -التعرف على الأداة		10 د	--الإمتثال لأوامر قائد الفريق -التزام الهدوء والتركيز في العمل ثني الذراع ومدها إلى الأعلى. -عدم التسرع في التنقل نخو الزميل المقابل...
الجزء الرئيسي (40د)	-التحكم في قواعد الرمي من الواجهة	-موقف 1:عمل ثنائي: من داخل دائرة الرمي المسك الجيد للالة من الوقوف الرمي من الواجهة من وضعية الثبات والوقوف وهكذا بالتبادل. -موقف 2:عمل ثنائي:القيام بعملية الرمي من الواجهة من وضعية الثبات ومن والثني وهكذا بالتبادل. موقف 3: عمل ثنائي: الرمي من الواجهة من وضعية التنقل ومن الوقوف وهكذا بالتبادل. -موقف 4: عمل ثنائي:-الرمي من الواجهة من وضعية التنقل ومن الثني وهكذا بالتبادل. **-موقف رقم 5**: تطبيق الأهداف المدروسة من خلال وضعية إدماجية.	استعمال الوضعية الأساسية اثناء ملامسة الكرة. -تمحور الجذع اثناء الرمي - -التنقل باستخدام الخطوة المحاذية للذراع الحاملة للالة -ثني الركبتين وانحناء الجذع إلى الالأسفل..	5X4م 5X4م 5X4م 5X4م 10د	40 د	المسك الجيد للالة. استخدام قوة الدفع بالرجلين –ثني الجذع والرجل غلق زاوية الرمي
الرجوع إلى الهدوء (10د)	إعادة التلاميذ إلى حالتهم الطبيعية	- جمع التلاميذ وتقديم بعض الملاحظات حول سيرورة الحصة وتشجيعهم على المجهودات التي يبذلونها و تذكيرهم بهدف الحصة المقبلة	الجرأة على إبداء الرأي والمناقشة وتقبل أفكار الغير		10 د	الحث على التحلي بالسلوك الحسن واحترام الغير

الملحق رقم (7)

إختبار التحصيل للسنة أولى متوسط في مادة التربية البدنية والرياضية

أولا:- الجانب (التصرفي لنشاط الكرة الطائرة : على (12 علامة)

يرتب التلميذ حسب مستوى معين من خلال سلوكا ته المميزة كما تبينه شبكة التقويم التالية:

المستوى	السلوكات المميزة	االقيمة	التحصيل		
الأول	إستعمال حوطات لا علاقة لها بالنشاط	3	1	2	3
الثاني	إستعمال حركات قليلة خاصة بالنشاط لكنها غير منسجمة	6	4	5	6
الثالث	إستعمال معظم الحركات الخاصة بالنشاط بشكل منسجم نسبيا	9	7	8	9
الرابع	إستعمال كل الحركات المناسبة للنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	12	10	11	12

ثانيا:- الجانب التقديري لنشاط رمي الجلة : (08 نقاط)

	إناث			ذكور		
	1كلغ	2 كلغ	3 كلغ	3كلغ	4 كلغ	5 كلغ
8	14	13	12	14	13	12
7	12	9.5	9	12	11	9.20
6	10	8.5	7	10	8	8.90
5	8.5	7.50	6	8	7	7.80
4	7.5	6	5.5	6	6.50	6.80
3	6.5	5.30	5	5.70	6	6
2	5.5	5.70	4	4.40	5.50	5.50
1	5	5	3	3.50	4	5

الملحق رقم (8)

جامعة المسيلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالمسيلة

الموضوع: مقياس الذكاء الوجداني

في إطار التحضير لاطروحة دكتوراه علوم في تقنيات النشاطات البدنية والرياضية، تخصص: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

بعنوان:"اثر برنامج نشاط بدني رياضي تربوي مقترح على تنمية التحصيل التحصيل والذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ".

نطلب منكم أعزائي الطلبة الإجابة عن عبارات هذا المقياس بكل صدق ونزاهة.

ونحيطكم علما أن المعلومات التي نحصل عليها تستخدم لغرض تحقيق أهداف البحث.

نشكركم على حسن تعاونكم

وتفهمكم

إعداد الطالب: **إشراف الدكتور:**

كرميش عبدالمالك فريد **أحمد بوسكرة**

التلميذ:.....

القسم:.....

مقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	الرقم	المفردات	يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث
المعرفة الإنفعالية	1	أستخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي					
	2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي					
	3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
	4	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
	5	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة					
	6	أستطيع التعبير عن مشاعري					

	7	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري					
	8	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام					
	9	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة					
	10	يغمرني المزاج السيئ					
إدارة الانفعالات	11	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
	12	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
	13	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي					
	14	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج					
	15	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
	16	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها					
	17	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
	18	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة					
	19	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
	20	عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي					
	21	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
	22	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي					
	23	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي					
	24	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي					
	25	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط					
تنظيم الإنفعالات	26	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
	27	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة					
	28	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بالعمل					
	29	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة					
	30	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
	31	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي					
	32	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عال					
	33	في وجود الضغوط لا أشعر بالتعب					
	34	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط					
	35	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي					
	36	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني					
	37	أستطيع أن أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي					
	38	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي					
التعاطف	39	أنا حساس لاحتياجات الآخرين					
	40	أنا فعال في الاستماع لاحتياجات الآخرين					
	41	أجيد فهم مشاعر الآخرين					

	42	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم					
	43	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين					
	44	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين					
	45	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة					
	46	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين					
	47	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها					
	48	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم					
	49	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها					
التواصل الإجتماعي	50	لا أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم					
	51	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين					
	52	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء					
	53	عندي قدرة على التأثير على الآخرين					
	54	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين					
	55	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين					
	56	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم					
	57	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين					
	58	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب					

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة: "أثر برنامج نشاط بدني رياضي تربوي مقترح على تنمية الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"

أهدف الدراسة:

1- التعرف على أثر البرنامج الرياضي التربوي القائم على أساس التدريس بالأسلوب التبادلي على مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2- التعرف على أثر البرنامج الرياضي التربوي القائم على أساس التدريس بالأسلوب التبادلي على مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3- التعرف على أفضلية البرنامج الرياضي التربوي القائم على أساس التدريس بالأسلوب التبادلي والبرنامج التقليدي المعتاد (المتبع)، في تحسين مستوى كل من التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية والذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

إشكالية الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من الذكاء الوجداني و التحصيل الدراسي؟.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير التحصيل لدى المجموعة لتجريبية لصالح الإختبار البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارين (القبلي والبعدي) في متغير الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير التحصيل في الإختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير الذكاء الوجداني في الإختبارالبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واشتملت عينة الدراسة على (44) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية من تلاميذ السنة اولى متوسط لمتوسطة العقيد الحواس بمدينة المسيلة، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين بواقع 22 تلميذا في كل مجموعة، إحداهما تجريبية خضعت للبرنامج المقترح بالأسلوب التبادلي والأخرى ضابطة درست وفق الأسلوب المعتاد في تدريس نشاطي الكرة الذائرة و رمي الجلة ، وقد استغرق تطبيق البرنامج (8) أسابيع بواقع حصتين (واحدة في الكرة الطائرة والأخرى في رمي الجلة) كل أسبوع، وقد اعتمد الباحث على اختبار لقياس مستوى التحصيل لمادة التربية البدنية والرياضية ومقياس الذكاء الوجداني، في القياسين القبلي وكذلك البعدي.

نتائج الدراسة: 1 - البرنامج الرياضي التربوي المبني على استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي له تأثير إيجابي على تنمية مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2- البرنامج الرياضي التربوي المبني على استراتيجية التدريس بالأسلوب التبادلي له تأثير إيجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3- البرنامج الرياضي التربوي المقترح له تأثير ايجابي على تنمية مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أفضل من الاسلوب المتبع (المعتاد).

4- البرنامج الرياضي التربوي المقترح له تأثير ايجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط افضل من الأسلوب المتبع (المعتاد).

5- البرنامج الرياضي التربوي المقترح له تأثير إيجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أفضل من الاسلوب المتبع (المعتاد).

6- الأسلوب المتبع (المعتاد) له تأثير إيجابي على تنمية مستوى التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

7- الأسلوب المتبع (المعتاد) ليس له تأثير إيجابي على تنمية مستوى الذكاء الوجداني في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

توصيات الدراسة:

1- استخدام استراتيجية الأسلوب التبادلي مقارنة مع الأسلوب المعتاد في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2-إجراء دراسات مشابهة على مراحل عمرية مختلفة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية الأسلوب التبادلي على التحصيل في مادة التربية البدنية والرياضية.

3-إجراء دراسات مشابهة على مراحل عمرية مختلفة للتعرف أثر استخدام استراتيجية الأسلوب التبادلي على الذكاء الوجداني.

4- إجراء دراسات أخرى مشابهة باستخدام استراتيجية الأسلوب التبادلي للإناث و مقارنتها مع الذكور.

5- إجراء دراسات أخرى مشابهة باستخدام استراتيجية الأسلوب التبادلي ومقارنته مع أساليب أخرى في التأثير على مختلف مستويات التلاميذ .

6-إصلاح مستمر لبرامج التربية البدنية والرياضية بإقامة أيام دراسية ومنتديات وملتقيات علمية لمواكبة التطور العلمي.

Résumé de l'étude

Intitulé de l'étude:

L'effet d'un programme d'activite physico-sports-éducatif proposé sur l'amélioration de l'intelligence émotionnelle et du résultat scolaire chez les élèves du cycle moyen.

Objectifs de l'étude:

1-Identifier l'effet d'un programme sportif- éducatif basé sur la stratégie de l'interaction dans l'enseignement sur le niveau du résultat scolaire en matière d'éducation physique et sportive chez les élèves du cycle moyen.

2-Identifier l'effet d'un programme sportif- éducatif basé sur la stratégie de l'interaction dans l'enseignement sur le niveau de l'intelligence émotionnelle chez les élèves du cycle moyen.

3-Identifier quel est le style d'enseignement par rapport au style habituel dans l'amélioration du résultat scolaire en matière d'éducation physique et sportive et de l'intelligence émotionnelle chez les élèves du cycle moyen.

Problématique de l'étude:

Y-t-il des différences statistiquement significatives entre les deux groupes (essai et témoin) pour tester l'intelligence émotionnelle et le résultat scolaire ?

Hypothèses partielles:

1-Il ya des différences statistiquement significatives entre la post- et pré-évaluation du groupes d'essai et témoin) dans la variable du résultat scolaire chez le groupe d'essai en faveur du post- test.

2- Il ya des différences statistiquement significatives entre la post- et pré-évaluation du groupes d'essai dans la variable de l'intelligence émotionnelle en faveur du post- test.

3-Il ya des différences statistiquement significatives entre les deux groupes (essai et témoin) dans la variable du résultat scolaire au post-test en faveur du groupe d'essai 4- Il ya des différences statistiquement significatives entre les

deux groupes (essai et témoin) dans la variable de l'intelligence émotionnelle au post-test en faveur du groupe d'essai .

Le chercheur a utilisé l'approche expérimentale en formant deux groupes, l'un d'essai et l'autre témoin.

L'échantillon de l'étude a compris 44 élèves de 1AM du collège Colonel Lotfi à M'sila, qui ont été testés de façon intentionnelle et ont été répartis également en deux groupes (22 élèves dont 12 garçons et 10 filles) dans chaque groupe. L'un des groupes d'essai a été soumis au programme proposé et l'autre témoin enseigné selon l'apprentissage habituel de Volley-ball et le lancer du poids. Le programme a duré (8) semaines (2 séances par semaine)pour chacune des activités. Le chercheur a utilisé un moyen de mesure pour mesurer le niveau du résultat en matière en matière d'éducation physique et sportive et l'intelligence émotionnelle pour la pré et post-évaluation.

Résultats de l'étude:

1-Le programme sportif- éducatif proposé a un effet positif sur l'amélioration des résultats en matière d'éducation physique et sportive chez les élèves du cycle moyen.

2- Le programme sportif- éducatif proposé a un effet positif sur l'intelligence émotionnelle chez les élèves du cycle moyen.

3-Le programme sportif- éducatif proposé a un effet positif sur l'amélioration du résultat en matière en matière d'éducation physique et sportive chez les élèves du cycle moyen mieux que le style habitué.

4- Le programme sportif- éducatif proposé a un effet positif sur le niveau de l'intelligence émotionnelle chez les élèves du cycle moyen mieux que le style habitué.

Consignes de l'étude:

1-Suivre la stratégie du style interactif dans l'enseignement par rapport au style habitué pour enseigner l'éducation physique et sportive chez les élèves du cycle moyen.

2-Faire des études similaires à différents âges pour identifier l'effet de la stratégie du style interactif sur le résultat en matière de sport.

3-Faire des études similaires à différents âges pour identifier l'effet de la stratégie du style interactif sur l'intelligence émotionnelle.

4-Faire d’autres études similaires en suivant la stratégie du style interactif chez les filles et la comparer aux garçons.

5-Faire d’autres études similaires en suivant la stratégie du style interactif et en comparant son influence sur différents niveaux d’élèves à d’autres styles.

6-Améliorer le programme de l’éducation physique et sportive de façon continuée en programmant des journées pédagogiques,des colloques,des séminaires scientifiques pour suivre le progrès scientifique.